

صحيفة التربية

تصدرها رابطة خريجي معاهد التربية بالقاهرة

رئيس التحرير : الدكتور عبد العزيز القوصي

السنة الحادية عشرة نوفمبر سنة ١٩٥٨ العدد الأول

فهرست

صفحة

- ١ نظام التعليم في ليبيا
للاستاذ أبو بكر نعامه وزير معارف ليبيا
- ٦ مؤتمر الوحدة الثقافية العربية
- ٢٢ الصفحة النفسية وأثرها في كيان البيت العربي
للدكتور عبد العزيز القوصي
- ٣٧ العوامل ذات الأثر الفعال
للدكتورة رمزية الغرب
- ٤٢ فلسفة الرمز في الفن المصري القديم
للاستاذ عبد الغني الشال
- ٤٨ المؤتمر الدولي الخامس عشر لعلم النفس
للدكتور محمد خليفة بركات
- ٥٣ رأي في تفسير الكتابة العربية
للاستاذين محمد خيرى حربى ومحمد العزاوى
- ٦٧ بحث (نظام القبول بالتعليم الثانوى)
للدكتور محمد نسيم رأفت
- ٧٧ أرقام تتكلم

صحيفة التربية

تصدرها رابطة خريجي معهد التربية بالقاهرة

- تصدر الصحيفة أربع مرات في السنة (نوفمبر - يناير - مارس - مايو)
- تنشر الصحيفة المقالات والأبحاث التي تعالج مشئون التربية والتعليم وما يتصل بها .
- جميع الحقوق الخاصة بما تنشره الصحيفة من مقالات وأبحاث ورسوم محفوظة لرابطة خريجي معهد التربية .
- ترسل المقالات باسم : الدكتور محمد خليفة بركات مستكرتر تحرير صحيفة التربية ١٣ ميدان التحرير تليفون ٤١٤٨٦ .
- أما المكانيات الأخرى فترسل باسم : عبد الفتاح المياوي مدير إدارة الصحيفة في العنوان نفسه .
- قيمة الاشتراك السنوي :
بمصر والسودان :

٦٠ قرشا الاشتراك العام

٤٠ « لطلبة معهد التربية ومدارس المعلمين

بالخارج : ٧٥ قرشا

ولا يقبل الاشتراك إلا عن سدة

ضمن النسخة :

بفلسطين وشرق الأردن ٢٠٠ ملا

٢٠٠ فلسا

بالعراق

بمصر والسودان ١٥ قرشا

لبنان وسوريا ٢٠٠ علس

نظام التعليم في ليبيا

للاستاذ أبو بكر نعامه

وزير المعارف في ليبيا

كان التعليم في ليبيا قبل عهد الاستقلال محدودا في حدود ضيقة لا تتعدى بعض المدارس الأولية التي لم تكن تتسع الا لنسبة ضئيلة من الأطفال ، وكان التعليم الثانوى يسير على نظام أجنبى ولا تكاد تتاح فيه فرصة لابناء الليبيين .

والى جانب التعليم العام كانت هناك بعض معاهد للتعليم الفنى وتخريج المعلمين وكانت تسير على نمط المدارس الايطالية ويسمح فيها بقبول عدد محدود من أبناء ليبيا .

فمن الممكن أن يقال ان ليبيا كانت قبل عهد الاستقلال محرومة من فرص التعليم أو تكاد .

ومنذ سنة ١٩٤٣ بدأت أول حركة تعليمية في البلاد عقب اندحار قوات الايطاليين ، ولكنها بدأت في حدود ضيقة لا تتعدى انشاء بعض المدارس الابتدائية في بعض البلاد ولا سيما العواصم الكبرى .

فلما نالت البلاد استقلالها في عام ١٩٥١ ، كان من أول القوانين التي صدرت قانون التعليم الذى نص على تكليف نظارات المعارف في ولايات ليبيا الثلاث أن تنشئ في حدود امكياتها من المدارس الابتدائية والثانوية

والمهنية الى المرحلة الجامعية ما يواجه حاجة أبناء البلاد الى التعليم وتنفق على هذه المدارس من ميزانياتها .

ومنذ صدور هذا القانون أخذت النظارات تبذل الجهود الجبارة في سبيل مواجهة الرغبة الشديدة التي في نفوس أبناء هذه البلاد نحو تلقي العلم الذي كانت الامة محرومة منه في العهد الغابر . وكان من الطبيعي في هذه النهضة الكبيرة أن تسابق نظارات المعارف خطى الزمن فاستفادت بما عند شقيقاتها العربية من نظم التعليم ومناهجه ، وكانت مصر الشقيقة أقوى معين لها على تحقيق هذه الجهود الجبارة ، حتى يمكن أن يقال أن النواة الاولى للتعاون الثقافي العربي قد نبشت في التعاون المصري الليبي وقد أبرمت ليبيا في عام ١٩٥٤ أول اتفاقية ثقافية مع مصر وفيها قررت لأول مرة تلك المبادئ التي صارت فيما بعد مبادئ الوحدة الثقافية بين البلاد العربية . ولم تال ليبيا جهدا في تدعيم تلك العلاقة على مر السنين منذ أبرمت هذه الاتفاقية حتى أصبح نظام التعليم في ليبيا في مجمله مسايرا للنظام التعليمي الذي أصبح مقرا في اتفاقات الوحدة الثقافية العربية في هذه الايام .

فالتعليم العام في ليبيا يشتمل على المراحل الثلاث : الابتدائية ، والاعدادية والثانوية ، ومدة التعليم في هذه المراحل ست سنوات وثلاث سنوات ، فثلاث سنوات على التوالي .

وأما المناهج في هذه المراحل الثلاث فهي مشتركة في أغلب المواد فيما عدا مناهج المواد الانسانية (التاريخ ، والجغرافيا ، والتربية الوطنية ، ودراسة المجتمع) ، فانها عدلت في المراحل جميعها بما يناسب حاجة التعليم الليبي كما هو طبيعي .

ومن المقرر في الاتفاقية أن تكون المساواة تامة بين مستوى تلاميذ هذه المراحل الثلاث وبين مستوى اخوانهم في مصر حتى أن التلميذ يستطيع أن ينتقل من أية مدرسة من أحد الجانبين الى الفرقة المماثلة لفرقته بمدرسة أخرى في الجانب الآخر .

والامتحانات في المرحلتين الابتدائية والاعدادية تجري في كل من الولايات الثلاث ويمنح التلاميذ شهادة الدراسة الابتدائية (على خلاف المتبع في مصر) وشهادة الدراسة الاعدادية اذا نجحوا في هذه الامتحانات . وقد توسعت النظارات في انشاء المدارس الابتدائية حتى بلغ عدد تلاميذ المدارس الابتدائية ٨٩٥٥٨ بنسبة ٥٠ / ٠ ممن هم في سن التعليم الابتدائي .

ويقبل التلاميذ في المرحلة الإعدادية إذا هم نجحوا في امتحان شهادة الدراسة الابتدائية . وتحاول نظارات المعارف أن تتيح فرصة لكل راغب في الاستمرار في الدراسة أن يلتحق بمدرسة إعدادية ، وهكذا الحال في القبول بالمدارس الثانوية ، فإن النظارات تعمل على إتاحة الفرصة في التعليم الثانوي لمن يرغب فيه من الناجحين في الشهادة الإعدادية . وقد بلغ عدد تلاميذ المدارس الإعدادية والثانوية ٥٢٧١ ٠٠ ومما يلاحظ أن نسبة هذه الأعداد قد تضاعفت عما كانت عليه منذ خمس سنوات . وقد كانت مصر توفد لجنة خاصة لامتحان تلاميذ ليبيا في الشهادة الثانوية العامة ، ولكن وزارة المعارف الليبية بدأت منذ سنة ١٩٥٧ في عقد امتحان خاص لهذه الشهادة .

ونظم الامتحان الحالية في مراحل التعليم العام المختلفة ما تزال سائرة على ما كانت عليه منذ وضعت فلم يدخل عليها من التعديل ما طرأ على نظم الامتحان في مصر لاختلاف الظروف بين البلدين . فما يزال لكل من هذه الامتحانات دور ثان وما زال النجاح فيها يستلزم النجاح في جميع المواد المقررة . كما أنه لا بد لتوفر نهاية صغرى في المجموع الكلى وقدرها ٥٠/٠ للنجاح في امتحان الشهادة الثانوية العامة .

والى جانب التعليم العام اهتمت البلاد بالتعليم المهني ومعاهد المعلمين فهناك مدارس للتعليم الفني (الزراعى ، والتجارى ، والصناعى) على درجتين احدهما متوسطة لمدة ثلاث سنوات بعد المرحلة الابتدائية والاخرى راقية لمدة ثلاث سنوات أيضا بعد المرحلة الإعدادية .

وأما معاهد المعلمين فعلى طبقتين أيضا : الأولى معاهد المعلمين العامة وهى بعد الابتدائية ، والاخرى معاهد المعلمين الخاصة بعد المرحلة الإعدادية ، غير أن حاجة ليبيا الشديدة الى المعلمين جعلت الوزارة تكتفى في الوقت الحاضر باختصار مدة الدراسة في مدارس المعلمين العامة الى أربع سنوات ، ومدة الدراسة بمدارس المعلمين الخاصة الى أربع سنوات . وقد تقرر أخيرا زيادة مدة الدراسة في مدارس المعلمين العامة الى خمس سنوات ابتداء من سنة ١٩٦٠ والمناهج في المعاهد الفنية ومعاهد المعلمين تماثل المناهج المقررة للمدارس المماثلة لها في مصر من حيث جوهرها وإن كانت ما تزال تحت النظر في وزارة المعارف الليبية في الوقت الحاضر .

والى جانب التعليم العام والتعليم المهني يوجد في ليبيا نظام خاص للمعاهد الدينية التى تسير على خطة مشابهة لخطة المعاهد الدينية في مصر وقد بلغ عدد طلاب المعاهد الدينية ٧٧٠ وقد كان التعليم في ليبيا ولا يزال

معتمدا الى حد كبير على المدرسين العرب ولا سيما المصريين منهم وخصوصا
فى المرحلة الثانوية والمرحلة الاعدادية .

واكبر مشكلة أمام التعليم فى ليبيا هى توفير المعلمين للمراحل الثلاث ،
بالاعداد الكافية والمستوى الملائم . ولهذا كانت معاهد المعلمين محل عناية
خاصة لتتمكن من توفير العدد الكافى للمدارس الابتدائية والاعدادية .
وكان من أهم الدوافع لانشاء الجامعة الليبية توفير عدد من الجامعيين للتدريس
فى المدارس الثانوية . وقد بلغ عدد تلاميذ معاهد المعلمين والمعلمات فى
الولايات الثلاث ١٥٦٨ .

وهناك مشكلة أخرى تواجه القائمين على التعليم فى البلاد ، وهى توفير
أبنية المدارس الكافية لمواجهة الرغبة الشديدة بين الليبيين نحو التعليم .
وتحاول نظارات المعارف أن تبذل جهودا كبيرة فى بناء المدارس تباعا بقدر
ما تسمح به مواردها المالية .

والكتب الدراسية المستخدمة فى المدارس هى على الاكثر الكتب المستعملة
فى المدارس المصرية .

ومن بين المشاكل التى تواجه وزارة المعارف فى ليبيا توفير الكتب المناسبة
فى الموضوعات التى تمس الحياة الليبية كالتاريخ والجغرافيا والتربية
الوطنية ودراسة المجتمع .

والمأمول أن تتمكن فى وقت قريب من سد هذا النقص على أساس خطة
تدرجية .

وكانت فكرة انشاء الجامعة الليبية تخامر أذهان القائمين على التعليم منذ
أول عهد الاستقلال وكان من حسن الحظ أن تمكنت وزارة المعارف من انشاء
نواتها الأولى فى يناير ١٩٥٦ ، بانشاء كلية الآداب والتربية فى بنغازى ،
وهى تعد الشباب الليبى للحصول على الليسانس فى الآداب والتربية ، كما
تنص قوانين الجامعة على تيسير حصولهم على شهادة الليسانس الخاصة فى
مادة يختارها الطالب من المواد الدراسية .

وبعد الحصول على الليسانس الخاصة يمكن للطالب أن يستمر فى الدراسة
للحصول على الدرجات العليا (الماجستير والدكتوراه) وفى عام ١٩٥٧ انشئت
كلية العلوم فى طرابلس وكلية التجارة والاقتصاد فى بنغازى .

والنظام فى هاتين الكليتين شبيه بالنظام الجامعى المصرى لمثيلتيهما •
والأستاذة فى هذه الكليات مستقدمون من البلاد العربية ولاسيما مصر
ومنهم بعض الأستاذة الأوربيين لتدريس اللغات وبعض المواد العلمية • وقد
بلغ عدد الطلاب فى الجامعة الليبية فى الكليات الثلاث ١٧٣ •

وتواجه الوزارة مهمة كبيرة نحو الجامعة لتوفير ما يلزم لها من الأبنية
المناسبة والمعامل والمكتبات وقد احرزت الوزارة فى هذا السبيل نجاحا
مشكورا •

والمأمول أن تمضى الوزارة فى استكمال سائر الكليات تدريجا والى أن يتم
استكمال هذه الكليات توفد الوزارة من شبابها طوائف كل عام الى الجامعات
فى الخارج ليدرسوا فى الكليات التى لم تنشأ مثيلاتها بعد فى ليبيا وقد بلغ
عدد طلاب البعثات (٢٩٦) ، منهم من يدرس فى البلاد العربية الشقيقة
ومنهم من يدرس فى معاهد اجنبية أخرى •

ولعل هذه المجهودات الجبارة التى تبذلها ليبيا لتدعيم نهضتها العلمية
والثقافية المباركة أكبر دليل على اننا نساهم بقدر المستطاع فى بناء مجد
العرب وعظمتهم •

مؤتمر الوحدة الثقافية العربية

بين الجمهورية العربية المتحدة والجمهورية العراقية

أولاً - الجلسة الافتتاحية :

كلمة السيد كمال الدين حسين وزير التربية والتعليم

بسم الله الرحمن الرحيم

نفتتح هذه السلسلة من الاجتماعات بين وفدى الجمهورية العراقية ، والجمهورية العربية المتحدة ، للنظر فى توحيد برامج التعليم بين الجمهوريتين تنفيذاً لاتفاقية الوحدة العربية الثقافية التى صدق عليها مجلس الوزراء فى الجمهورية العراقية الشقيقة فى الاسبوع الماضى ، واننا نأمل ان شاء الله أن تكون هذه الاتفاقية ، اتفاقية الوحدة العربية الثقافية - فاتحة خير لا لجمهوريتنا فحسب ، بل فاتحة خير للامة العربية بأجمعها ، لاننا كنا نشعر ، قبل ذلك ، قبل ثورة شعب العراق وجيش العراق ، قبل ثورة ١٤ يوليو ، كنا نشعر أن هناك حاجزاً مادياً يفصل بين الامة العربية ، وبين أبناء الامة العربية فى العراق الحبيب ، ولو أن هذا الحاجز المادى لم يتمكن فى أية لحظة من اللحظات من أن يحول دون الاتصال الروحى الكامل ، والاتصال المعنوى الكامل بين جميع أبناء الامة العربية فى أى جزء من أجزاء الوطن العربى الكبير ، ولكن كنا نشعر بأن هناك جزءاً نفتقده ، ونحن فى حاجة اليه ، وفى حاجة الى مجهوده الايجابى ، لكى ندعم به نهضتنا العربية . ونحمد الله أن انضم هذا الجزء الحبيب الى ركاب الامة العربية وبدأ يساهم مساهمة ايجابية فى بناء مستقبل هذه الامة . انه كان يناضل ، وكان يكافح ، وانتصر فى نضاله ، وانتصر فى كفاحه . كان يكافح الاستعمار ، وكان يكافح أعوان الاستعمار فى داخل البلاد . والآن انتهت مرحلته ، ولو أنها لم تنته نهائياً - انتهت مرحلة مكافحة الاستعمار ، ومكافحة أعوان الاستعمار . وحينما أقول « لم تنته نهائياً » فأننى أقصد بذلك أننا - كلنا - فى أنحاء الوطن العربى جميعه لم تنته بعد من مرحلة قتال الاستعمار ، وأعوان الاستعمار .

ونحن وان كنا انتصرنا وخطونا خطوات كثيرة ثابتة على طريق الحرية وطريق النصر ، الا أننا يجب أن نكون جميعاً على حذر ، ويجب أن نكون ساهرين أبداً على هذا النصر الذى أحرزناه ، وعلى هذا التطور العظيم

الذى أصبحنا فيه • كلنا يجب أن نكون حراسا يقظين دائما أبدا لكي ندافع عن هذا الانتصار ، وندافع عن هذه المكاسب العظيمة التى أحرزناها •

لقد انتهت المرحلة الاولى من كفاح الاستعمار وأعوان الاستعمار ، وابتدأنا ومعنا المجهود الضخم لآبناء شعب العراق الشقيق ، ابتدأنا ، ومعنا هذا المجهود الذى يزودنا ، وكلنا متأكدون أنه سيزودنا باستمرار بقوته ودفاعه ، لكي نسير فى الطريق الذى بدأناه • وسيوصلنا هذا الطريق أبدا ودائما ان شاء الله الى انتصارات وسوف نستفيد بأذن الله من كل انتصار نحرزه ، لكي نجد أبدا من أنفسنا قوة نحصل بها على انتصار آخر ، وانتصارات أخرى بأذن الله •

وسنحاول أيضا أن نأخذ بها قوة لكي نحرز بها انتصارات أخرى وهكذا ، الى أن يتم تحقيق جميع أهداف الامة العربية وأن يتحرر كل شبر من أرض العرب من المحيط الى الخليج ، وأن تتم نهضة العرب ورفاهية العرب فى كل جزء من أجزاء الوطن العربى •

ونحن هنا أبناء أسرة التربية والتعليم – القائمون على أمر التربية والتعليم فى الامة العربية – علينا واجب ضخم لتحقيق هذه الاهداف ، وعلينا واجب ضخم فى تعزيز الانتصارات التى حصلنا عليها ، وواجب ضخم فى المحافظة والدفاع عن هذه المكاسب التى حصلنا عليها ، وواجب ضخم أيضا فى تدبير امكانيات هذه الامة ، لكي تكون سببا فى اسعاد آبنائها جميعا ، وسببا فى توفير حياة أرغد ، وحياة أسعد لجميع أبناء هذه الامة فى المستقبل • ووحدة الثقافة بين أبناء الامة العربية – هى قطعا – مدعاة الى وحدة المشاعر ووحدة الهدف وتكتيل الجهود لبلوغ هذا الهدف ، وتكتيل الامكانيات جميعها لبلوغ هذا الهدف • وحينما تتكتل الاهداف وتتوحد ، وتكتل الجهود وتتوحد لبلوغ هذه الاهداف ، فان بلوغ هذه الاهداف يكون من اليسير تحقيقه • وقد جربنا ذلك حينما توحدت جهودنا فى أية لحظة من اللحظات وأمكنا أن نحصل على النصر ، وأمكنا أن ننصر •

وحينما كانت جهودنا مفرقة ، وحينما كانت جهودنا مبعثرة لم يتمكن أى منا من أن يحصل على هدفه كاملا •

فان شاء الله ، نحن متفائلون كل التفاؤل من مستقبل هذه الامة العربية ، وسنخطو خطوات كلها ثقة ، وكلها عزم ، ونحن نقدر المسئولية الملقاة على عاتقنا فى هذا الشعور •

ان مسئوليتنا هذه ليست مسئولية بسيطة أبداً ، وليست بالمسئولية الهينة اليسيرة ، ولكنها مسئولية ضخمة ، تتناسب تناسباً كاملاً مع الهدف الذى نريد أن نحصل عليه ، ومع الغرض الذى نتمنى أن نصل اليه .

وهذه الاهداف العظيمة ، وهذه الغايات النبيلة التى نسعى الى تحقيقها تساوى المسئولية الكبيرة التى نتحملها . ونحن الآن واثقون بأنفسنا ، واثقون بأننا سنتحمل هذه المسئولية ، وسنبذل من الجهد ، ومن التعب ، ومن العمل الشاق المخلص ما يمكننا به - ان شاء الله - من أن نحقق آمال الامة العربية فينا .

وأدعو الله أن يوفقكم جميعاً ، وأن يوفق أسرة التربية والتعليم فى جميع أجزاء الوطن العربى لتوحيد جهودنا ، لتربية أبناء هذه الامة التربية التى تمكنها بإذن الله من تحقيق جميع أهداف الامة العربية .

كلمة السيد الدكتور محمد ناصر

رئيس وفد الجمهورية العراقية

سيادة وزير التربية والتعليم فى الجمهورية العربية المتحدة

سيادة سفير الجمهورية العراقية

سيداتي وسادتي :

انها لفرصة سعيدة أن نلتقى هنا فى القاهرة للعمل معا على توطيد قواعد الوحدة العربية الثقافية ، انكم جميعاً تعرفون شوقنا الكبير اليكم ، وتعرفون أكثر من هذا أن قلوبنا وأرواحنا كانت دائماً معكم وستظل معكم الى ما شاء الله . ان اخوانكم فى العراق مثال للبلد العربى المتحرر من قيود الاستعمار المعتز بنفسه والمؤمن بقوميته والعامل على تأمين الامن والكرامة والعيش العزيز لافراده جميعاً . وان رجال الثقافة فى العراق ومعهم اخوانهم رجال الجيش والمحامون والطلاب وجميع المواطنين كانوا يتطلعون الى اليوم السعيد الذى يتخلصون فيه من الاستعمار ومن مؤامرات الاستعمار ودسائس أعوانه عليكم فى الجمهورية العربية المتحدة وعلى الشعب العراقى الكريم نفسه . ولا

شك أن الذين حضروا منكم المؤتمر الثقافى العربى الذى عقد فى السنة الماضية ببغداد قد لمسوا هذا الشعور بين طبقات الشعب العراقى .

وما أشرق صباح ١٤ تموز (يوليو) حتى تحقق حلمنا جميعا . فقد حطم الجيش العراقى الباسل بقيادة الرئيس الزعيم الركن عبد الكريم ، واخوانه الضباط الاحرار ، سلاسل الاستعمار ، وحقق للشعب العراقى وللأمة العربية المجيدة الحرية الكاملة .

سيداتى سادتى :

ان العراق واخوانكم فى العراق يذكرون شاكرين ما قامت به شقيقتهم الكبرى الجمهورية العربية المتحدة بقيادة الزعيم العربى العزيز على نفس كل عربى سيادة الرئيس جمال عبد الناصر واخوته الابرار - يذكرون شاكرين ما قامت به من جهود جبارة فى سبيل المحافظة على روح القومية العربية واذكاء شعلتها فى كافة الاقطار العربية بالرغم من كيد الكائدين لهذه الروح ، ويذكرون شاكرين ما قامت به من عمل مجيد فى سبيل دعم ثورة ١٤ تموز (يوليو) ، التى هى الثورة المتممة لثورة ٢٣ تموز (يوليو) ويذكرون شاكرين جميع المساعدات التى قدمتها ولا تزال تقدمها لهم فى كافة الميادين .

سيداتى سادتى :

اننا نشعر فى اجتماعنا هذا بأننا نلتقى بأخواننا وأخواتنا ، واننا فى بلادنا ووسط أمتنا - فكلنا جزء من الأمة العربية - واننا انما نقوم بعمل يستهدف خدمة هذه الأمة، لا فرق بين من أتى منا من الاقليم الشمالى أو الاقليم الجنوبى أو العراق ، وان المواطنين فى هذه الاقطار العربية وغيرها يعلقون أكبر الآمال على نتائج مباحثاتنا . فعسى أن يحقق الله العلى القدير آمالنا وأهدافنا ..

وفى الختام أكرر شكرى بالنيابة عن نفسى وبالأصالة عن أعضاء الوفد الثقافى للجمهورية العربية المتحدة على ما لقيناه من بالغ الحفاوة من سيادة كمال الدين حسين وزير التربية والتعليم فيها ومن زملائنا فى وزارة التربية والتعليم فى الجمهورية العربية المتحدة ، ونرجو أن تتهيا لنا الفرصة فى العراق لرد جزء ضئيل مما قاموا به نحونا .

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته .

كلمة الدكتور عبد العزيز القوصي رئيس وفد الجمهورية العربية المتحدة

سيدي الوزير

سيدي رئيس وفد العراق

سيداتي سادتي

أبدأ أول ما أبدأ بأن أوجه عبارات الشكر لوزيرنا الدكتور جابر العمر على هذه المبادرة الطيبة التي بدأنا بها ، كما أوجه الشكر لحكومة الثورة العراقية على مساندته وتدعيمه فيما اتجه اليه .

سيداتي سادتي

تحرر العراق وكان منذ الازل حرا .

انتفض العراق وكان منذ القدم ينبض بالحرارة والحيوية .

وثار العراق واندلعت منه النار التي تكمن أبدا فيه .

وساء ظن من كانوا يظنون أنه يمكنهم القضاء على حرية العراق وعروبتة واصالته .

سواء ظن الغرب ، وساء ظن من أرادوا أن يجعلوا من أنفسهم مطية لاغراض الغرب ، بل سواء ظن شرذمة قليلة من أبناء البلاد أرادوا أن يجعلوا من ذويهم ومن اخوانهم ومن آبائهم وأمهاتهم واحبائهم مطية لاغراضهم الشخصية التافهة .

سواء ظن هؤلاء جميعا وتحقق للعراق حلمها فيما يشبه الحلم . وتحقق للعرب جميعا حلمهم برحاب بغداد فيما يشبه الحلم .

واتجهت العراق أول ما اتجهت الى ميدان الفكر والثقافة والتربية والتعليم وكان للعراق فضل السبق والمبادرة كما ذكرت ويسرني أن أبعث مرة أخرى

بتحيتي وتحيتكم من هذا المكان الى وزيرنا بالعراق الدكتور جابر العمر
وكأنى أراه الآن جالسا الى يمين وزيركم الشاب النائب كمال الدين حسين .

أيها السادة : شاعت الطمأنينة في الجمهورية العربية حين نجحت ثورتها
ولكن طمأنينتها تضاعفت حين نجحت ثورة العراق فالعراق درع للجمهورية
العربية ... والجمهورية العربية درع للعراق ... وما هي الا أيام حتى يحرر
كل عربي يده مما يكبلها . ويحقق أمنيته فيصبح درعا واقيا لكل عربي آخر .

زرنا العراق من ثلاثة أسابيع بدعوة من وزيرنا جابر العمر لنتحدث
تمهيدا لعقد ميثاق ثقافي وكنا نظن أننا سنبدل جهودا في هذا السبيل .
ولكن وجدنا ان الميثاق قائم منذ الازل وان التجاوب لا يمكن أن يكون هناك
تجاوب أقوى منه .

- وجدنا أفكارهم في رؤوسنا .
- ووجدنا أفكارنا في رؤوسهم .
- وجدنا مشاعرهم في قلوبنا
- ووجدنا مشاعرنا في قلوبهم .
- بل وجدنا قلوبنا في صدورهم .
- وقلوبهم في صدورنا .

وذكرنا التقاؤنا في بيتنا ببغداد والتقاؤنا في بيتكم بالقاهرة باجتماع
المسلمين في المسجد . فهم لا يجتمعون ليعترفوا بايمانهم . ولا ليطمئنوا على
اشتراكهم في هذا الايمان . وانما يجتمعون لينستمعوا بالتناغم : تناسم
القلوب والارواح .

ولهذا نجتمع في القاهرة ، ولهذا اجتمعنا في بغداد ، ونجتمع في دمشق،
وسنجتمع عما قريب في بيروت ... وسنجتمع في بقية بيوت الأسرة العربية
في أرض العرب .

اتجهت الثورة في العراق أول ما اتجهت الى ميدان التعليم . وذلك لان
الثورة تؤمن بأن قاعدتها انما تتركز على وحدة الفكر وعمقه ورسوخه وسنجتمع
في الايام القليلة القادمة في ظل وزيركم كمال الدين حسين ووزيرنا جابر

العمر لنضع الاساس لبناء أجيال قوية ، مؤمنة عاملة ، بانية منتجة متحررة ، مطمئنة ، واثقة ، مؤمنة بربها ، وبنفسها وبذويها وبالوطن العربى .

أيها السادة والسيدات : فى الايام القليلة القادمة نفحص مناهجنا وكتبنا وتيارات الفكر والثقافة عندنا حتى نجند هذه جميعها لنهضة البلاد وعزتها وكرامتها وطمأنينتها .

وأنا نحمد الله أن قيض لنا نورا روحانيا هاديا موجهها فى الزعيمين المحبوبين الملهمين اللذين يعيشان فى شغاف قلب كل مواطن عربى : عبد الكريم قاسم ، وجمال عبد الناصر .



ثانيا : الجلسة الختامية :

كلمة السيد الدكتور محمد ناصر

رئيس وفد الجمهورية العراقية

سيادة وزير التربية والتعليم

سيداتي سادتي

انه لمن دواعى سرورنا جميعا أن ننتهى الى ثمرة يانعة بالرغم من المدة القصيرة التى حددت لنا ، فقد شاء الله تعالى أن يرعى جهودنا منذ الساعة التى بدأنا فيها عملنا فى هذه القاعة الى اليوم وندعوه تعالى أن يرعى جهودنا فى تنفيذ ما توصلنا اليه من نتائج بنفس الروح التى بدأنا بها وشاعت فيها طوال مدة عملنا المتواصل .

إن ما توصلنا اليه من نتائج فى اجتماعاتنا يسر أبناء الامة العربية وبناتها فى الاقطار والامصار كافة ، وليس فى الجمهورية العربية المتحدة والجمهورية العراقية فحسب واننا نرجو أن تفيد بقية البلاد العربية من اتفاقية الوحدة العربية الثقافية بقدر ما تفيد منها الجمهورية العربية المتحدة والجمهورية العراقية : ان الاتفاقية المذكورة - كما تنص المادة العاشرة منها - مفتوحة أمام جميع البلاد العربية الشقيقة ، ونحن نرحب من صميم قلوبنا بانضمامها اليها .

سيداتي سادتي

ان العراقيين جميعا متلهفون على زيارة الجمهورية العربية المتحدة والتطلع الى وجهها العربى السافر. وكنا نحن أعضاء الوفد الثقافى للجمهورية العراقية من أشد الناس شوقا الى القدوم للجمهورية العربية المتحدة ومقابلة اخواننا وزملائنا فيها والعمل معهم يدا واحدة فى سبيل تثبيت أركان القومية العربية التى لا تعرف التمييز بين مواطنيها فى الجنس أو المذهب أو العقيدة ، والتى لا تستهدف شيئا سوى تحقيق استقلالها ووحدتها ، ورفع مستوى مواطنيها والتعاون مع الدول والشعوب التى تحترم استقلالها ولا تحاول الكيد لها أو الغدر بها أو استغلال خيراتها لمصالحها . وكان سبيلنا نحن رجال التعليم الى ذلك هو التربية والتعليم والثقافة .

وانا لسعداء جدا ونحن على أهبة العودة الى العراق أن نسجل أن الجو الذى عشنا فيه كان من الأجواء التى كنا نحلم بها ، فقد وجدنا بيننا وبين زملائنا وفد الجمهورية المتحدة تجاوبا عظيما فى كل أمر ناقشناه أو موضوع بحثناه .

ويا ليت لمن يريد الكيد للأمة العربية من المستعمرين وصنائعهم عيوننا تنفذ الى غرف اجتماعاتنا أو آذاننا تصغى الى ما يجرى فيها وفى خارجها من أحاديث لكى يتيقنوا لو كانوا يريدون معرفة الحقيقة - ان كيدهم بعد الآن سيرد الى نحورهم ويا ليتهم يعرفون ذلك فيريحون ويستريحون لو كانوا يعقلون .

سيداتي سادتي

اذا كان لزاما علينا فى هذه المناسبة - وهو ما أعتقده حقا - أن نرد الفضل الى أهله فى خلق هذا الجوز الذى عشنا فيه والغذاء الفكرى والروحى الذى تزودنا به فالفضل للشعب العربى الذى وعى ، ولزعماؤه الذين تنبهوا الى هذا الوعى فاستجابوا له ونموه ، وفى مقدمتهم سيادة الرئيس جمال عبد الناصر وأخوه فى الجهاد القومى العربى الزعيم الركن عبد الكريم قاسم والمواطن العربى الاول شكرى القوتلى . لقد حمل هؤلاء الزعماء مشعل الحرية والكرامة والوحدة عاليا واذكوا نار القومية العربية المتأججة فى قلوب أبنائنا فحققوا لأمتهم ما تريده من حرية وكرامة ووحدة بعد فترة وجيزة لا تعد شيئا فى حياة الشعوب والأمم فقد بدأت الأمة العربية تنال ثمرات وعيها

بما شاهدناه في الجمهورية من تقدم في حقول الثقافة والصناعة والزراعة
والعمران مما لا يتسع المقام لذكره ، ومما سيتحقق في الجمهورية العراقية
قريبا ان شاء الله .

سيادة الوزير

اننى بالاصالة عن نفسى وبالنياحة عن اخوانى أعضاء الوفد الثقافى
للجمهورية العراقية ، أتقدم بجزيل شكرنا لحكومة الجمهورية العربية المتحدة
على ما يسرت لنا من وسائل ، وأضفت علينا من حفاوة وشملتنا به من رعاية
وقامت به من تشجيع وأغدقته علينا من كرم ، كما نشكر سيادتكم بصفة
خاصة على الروح السامية التى نفثتموها فينا منذ اللحظة الأولى التى قابلناكم
فيها ، وعلى توجيهاتكم السديدة لنا عند افتتاح اجتماعاتنا فى هذه القاعة
واستمراركم على ذلك طوال مباحثاتنا واهتمامكم الشديد بوضع الثقافة
العربية على أسس رصينة لتحقيق أهداف الأمة العربية مما كان أكبر مشجع
لنا فى عملنا ومما كان له الفضل الأكبر فيما وصلنا اليه من نتائج طيبة ،
وأود أن أغتنم هذه الفرصة لاشكر سيادتكم على المساعدات الثقافية التى
يسرتموها للعراق بنذب الأساتذة لجامعة بغداد والمدرسين والمدارس لمدارسنا
الاعدادية والثانوية والمهنية والحصول على الكتب الدراسية التى ستستعمل
أكثرها فى الصف الأول بالاعدادى فى هذا العام وفق المناهج الموحدة .

سيداتى سادتى

لا بد لى قبل انهاء كلمتى هذه من تسجيل شكر الوفد الثقافى العراقى
لزملائنا رجال وزارة التربية والتعليم فى الجمهورية العربية المتحدة، واخواننا
أعضاء وفدها الثقافى وأعضاء المكتب الدائم على ما أظهروه نحونا من ود
وشملونا به من عطف وقدموه لنا من مساعدة مما يسر علينا مهمتنا وجعل
الأيام التى قضيناها معهم من أسعد أيامنا .

والله أسأل أن يسدد خطانا جميعا ويحمى بلادنا ويجعل التوفيق والنصر
حليفنا انه ولى التوفيق .

كلمة الدكتور عبد العزيز القوصي

السيد الوزير

السيد رئيس وفد جمهورية العراق

السيد رئيس الادارة الثقافية بجامعة الدول العربية

سيداتى وسادتى

باسم الله الرحمن الرحيم

وباسم الشعب العربى المناضل

وباسم الشعب العربى فى كل بقعة من بقاع الارض

وباسم وفد الجمهورية العربية المتحدة

أتقدم بأضعف ما يتقدم به انسان وهو عبارة شكر وعرفان بالجميل للحكومة الشعب وعلى رأسها عبد الكريم قاسم ولوزارة التربية والتعليم وعلى رأسها جابر العمر ، وعندما أتقدم بالشكر لهذين فانى أشكر الشعب العراقى من أوله الى آخره . وهذا الذى يصدق على العراق اليوم لم يكن يصدق عليها بالأمس . فكان بالأمس فى العراق شعب كريم نبيل وكان عليه حكام وكان على الحكام حكام وكانت صلة بين الحكام وحكام الحكام وكانت فجوة بين الحكام والشعب . وكان الحكام يوهمون الشعب بأنهم انما يعملون لصالحهم ولكن الشعب الواعى كان يعرف أمر هؤلاء الحكام وكان يعرف أنهم ليسوا معهم وانهم اذا خلوا الى شياطينهم قالوا انا معكم انما نحن مستهزئون الله يستهزى بهم ويمدهم فى طغيانهم يعمهون وقد هزىء الله بهم فخسروا أمرهم وساء مصيرهم ، نسوا الله فأنساهم أنفسهم ونسيان المرء نفسه شر مصير لائى انسان .

ثار العراق على حكامه وعلى حكام حكامه وجريا على طبيعة الامور نصب من نفسه على نفسه رقيبا وقضى على ما كان بالعراق من ازدواج أو تثليث فكانت الوحدة فى العراق وأصبحت ترى الشعب حاكما وترى الحاكم من الشعب ترى الشعب يحكم ويحاكم ، تراه يحاكم البقية الباقية من عملاء الخيانة ، وترى عملاء الخيانة وقد غشيتهم الذلة والمسكنة والانهيال حيث تشهد عليهم أيديهم وأرجلهم وألسنتهم بما كانوا يعملون . من عمل صالحا فلنفسه ومن أساء فعليها . العراق يظهر نفسه بنفسه من بقايا ما يكون قد علق بها .

وبعد أن اكتسحت قوة الشعب في زحفها المقدس ما أمامها من عوائق اتجهت لتضع يدها في يد الشعب العربي في الجمهورية العربية المتحدة ، واتجهت لتضع يدها في يد جمهورية الجزائر وفي يد لبنان وفي يد السودان وفي يد بقية البلاد العربية .

فبعد أن قضى العراق على الانقسام في الداخل أتم في الداخل تكامله واتجه بعد ذلك الى تكامل على مستوى أعلى مع بقية الشعب العربي المناضل خارج العراق .

وقد اجتمعنا في هذا المكان عشرة أيام كاملة لنضع أسس هذا التكامل .

واجتمعنا بوحى الزعيمين عبد الكريم وجمال وبقيادة عبقرية الوزيرين الثائرين كمال الدين حسين وجابر العمر وكتبنا بمداد من النور اننا اتفقنا — وكنا من الازل متفقين — كتبنا ما أملته علينا طبيعة الامور . ولهذا لم يكن فيما كتبناه جديدا .

اتفقنا على تنشئة جيل يعتز بنفسه ويؤمن بذاته ، جيل ايجابي عامل بناء مناضل .

اتفقنا على تنشئة جيل يقدر مواهبه ويحترم نفسه ويخلص لوطنه ويؤمن بربه .

اتفقنا على أن من يحترم نفسه يرغم غيره على احترامه ، ومن فقد احترامه لنفسه فقد فقد كل شيء ، بل انه خسر الدنيا والآخرة .

اتفقنا على أن يكون الدرس الاول هو ألا نطلب احترام الغرب ، وانما نرغم الغرب على احترامنا وأنفه في الرغام . هذا هو الدرس الاول الذي تعلمناه من عبد الكريم قاسم ومن جمال عبد الناصر ومن شكري القوتلي ومن النابلسي وفرحات عباس وجميلة بوحريد ونادية السلطي . وحمى الله العروبة ما دام هؤلاء وأمثالهم هم حمايتها وقادتها .

كتبنا ما اتفقنا عليه منذ الازل ، وهو أن عربيا حيا لن يجعل من نفسه مطية لاغراض غيره بعد اليوم .

اتفقنا على أن واحدا من غير العرب لا يمكن أن يخلص الاخلاص كله لخير العرب .

اتفقنا على أن هدفنا هو الايجابية والتكامل والتكافل والوحدة والعمل
الجدى البناء المتواصل .

اتفقنا على أننا نملك ذخيرة بشرية حية عظيمة ونملك ذخيرة طبيعية فى
البر والبحر والجو ، واتفقنا على أن تمتد نظرية التكامل الى ما بين ذخيرة
الطبيعة ، والذخيرة البشرية .

فنحن نريد أن يكون هناك تكامل وتجاوب وايجابية فى الفرد الواحد
بين مختلف ملكاته ومواهبه واستعداداته . نريد انسانا متكاملا غير منقسم
على نفسه ، ونريد أن يكون هناك تكامل وتجاوب وايجابية بين كل فرد ،
وكل فرد آخر ، فى الوطن العربى ، لا فرق بين عراقى وليبى ، ولا بين
شعوب وحكام . نريد مجتمعا عربيا متكاملا غير منقسم على نفسه . نريد
أن يكون هناك تكامل وتجاوب وايجابية بين الذخيرة البشرية ، وذخيرة
الطبيعة . نريد تكاملا بين المجتمع العربى كله وبين بيئته كلها .

اتفقنا على أن نتعمق فى خزائن النفس البشرية ، واتفقنا على أن نتعمق
فى خزائن الطبيعة ، واتفقنا على أن نتعمق فى خزائن الزمن والتاريخ .
واتفقنا على أن ينتقل بنا هذا التعمق فى كل يوم من درجة الى درجة أعلى
فى التكامل والايجابية والتجاوب .

واتفقنا على كل ما يأخذ بأسباب هذا التطوير . ااتفقنا على أن التربية
السليمة عدو الاستعمار وعلى أن الاستعمار عدو التربية السليمة ، فاتفقنا
على أن ننشئ أبناءنا على :

الحرية فى غير فوضى . وعلى النظام فى غير تزمّت .

وعلى الادب فى غير ميوعة . وعلى التواضع فى غير ذلة .

وعلى الجرأة فى غير قحة . وعلى الاستقلال فى غير عزلة .

وعلى احترام النفس فى غير غرور . وعلى التدين فى غير ضيق .

وعلى التحمس والايجابية فى غير تعصب . وعلى التعاون والتجاوب فى
غير تلاش أو خضوع .

وعلى الاخذ دون اغتصاب . وعلى الاعطاء دون اسراف .

وعلى أداء الواجب دون اهدار للحق • وعلى الاصرار على الحق دون نسيان
للوالب •

وعلى الحرص دون خوف • وعلى الاستمتاع بالحياة دون استهتار •

وعلى حب السلام دون استسلام •

وعلى الاخلاص المطلق للعروبة والوحدة والزحف المقدس فى سبيلهما
دون قيد أو شرط •

وعلى السير فى هدى الوزيرين الشابين . كمال الدين حسين وجابر العمر
وفى هدى وزير ثالث لا يمكن للعروبة الا أن تذكر فضله على الدوام ، وهو
الشاب المثالى المناضل الذى أكاد أراه دائما الى جانب وزيرينا وهو السيد
شفيق أرشيدات •

وأختم كلمتى وأنا أتحدث اليكم من محراب التربية والعلم والثقافة بأن
أحمد الله على أن أنار الهداية والرشد والنور فى زعمائنا وقادتنا وعلى رأسهم
عبد الكريم قاسم وجمال عبد الناصر •

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته •



الرئيس : الكلمة للسيد مندوب الجامعة العربية •

السيد سعيد فهم

سيادة الوزير

أيها السيدات والسادة الافاضل :

ان رسالة الادارة الثقافية بجامعة الدول العربية ، هى تحقيق الوحدة
الثقافية بين البلاد العربية ... على هذا اتفقت آراء رجال التربية والتعليم
الذين ساهموا فى المؤتمرات واللجان الثقافية المختلفة التى دعت اليها
الادارة الثقافية ، وعلى هذا نصت معاهدة الثقافة بين البلاد العربية ... تلك
المعاهدة التى تتخذها الادارة الثقافية دستوراً لأعمالها •

وعلى ذلك فانه ليوم عظيم حقا فى حياة الادارة الثقافية بجامعة الدول العربية . هذا اليوم الذى تحقق فيه أضخم جزء فى الوحدة المنشودة . اننا سعداء اذ نرى أن الوحدة تتم بين أكبر كتلتين عربيتين : الجمهورية العربية المتحدة والجمهورية العراقية . . . اننا مطمئنون الى أن جميع البلاد العربية - كلا فى حينه - سينضم الى هذه الكتلة الثقافية الضخمة ، كما تنصب الروافد فى النهر العظيم .

اننا ، أيها السيدات والسادة ، اذ نبارك ثمرات جهودكم المشكورة ، نعدكم بأننا لن نألوا جهدا فى السعى المستمر لتعميم هذه الوحدة بين البلاد العربية الاخرى - اننا سنستعين بها لاداء رسالتنا ، وثقوا بأن سرورنا بما تم على أيديكم لا يقل عن سروركم به فمجتمعين . اننا نشعر الآن بثقة واطمئنان ان وحدة الامة العربية ستتحقق عن قريب بعد أن تمت هذه الوحدة الثقافية .

اننا نتمنى مخلصين لوحدتكم هذه أن تشمل جميع أجزاء العالم العربى ، فبذلك تؤدي مهمة الادارة الثقافية كاملة .

فتحية من الجامعة العربية وادارتها الثقافية اليكم أيها السادة أعضاء المؤتمر والى المسئولين الموجهين فى وزارتى التربية والتعليم والله يبارك سعيكم .
والسلام عليكم .



كلمة السيد وزير التربية والتعليم

بسم الله الرحمن الرحيم

حضرات الزملاء : اليوم يطيب لنا أن نحمد الله سبحانه وتعالى على أن هيا لنا هذا الجو الصافى البديع بينكم ، جو الاخوة الصادقة ، جو العروبة ، جو الحماسة لمستقبل هذه العروبة ، جو الايمان بهذا المستقبل ، والوعى الكامل لطرق الوصول الى هذا المستقبل .

نحمد الله أن هيا لنا هذا الجو البديع ، فى هذه الفترة التى مرت منذ وصول وفد الجمهورية العراقية الى اليوم ، فقد أمكن فى هذه الفترة الوجيزة أن تتموا جميع تفاصيل ميثاق الوحدة العربية الثقافية ، بين الجمهورية

العراقية والجمهورية العربية المتحدة ، وقد سمعت خلال هذه الجلسة كثيرين من الزملاء يكررون ملاحظاتهم عن اليسر والسهولة التي تمت بها جميع الامور ، وربما أدهش ذلك بعض الناس ، ولكنني لم أدهش قط ، فقد كنت أتوقع ذلك . هذا هو الامر الطبيعي ، الامر الطبيعي أنه طالما اتصلت القلوب وتوحدت الاهداف وخلصت النيات ، أن تمر جميع الامور في يسر وسهولة ، فكان طبيعيا ، وقد توفرت لدى الزملاء من أبناء الجمهورية العراقية وأبناء الجمهورية العربية المتحدة الرغبة الصادقة في العمل لمستقبل الامة العربية والاخلاص في هذا العمل ، بل والتفاني في هذا الاخلاص ، كان طبيعيا أن يتم هذا الاتفاق بجميع تفاصيله بهذا اليسر وهذه السهولة .

اننا نحمد الله أن وفقنا الى هذا ، ونشكره على ذلك ، ونرجوه أن يوفقنا الى أن نتم ما بدأناه ، اننا لم ننته من الوحدة العربية الثقافية ، ولكننا بدأنا العمل في تنفيذ الميثاق لنبلغ هذه الغاية . ان هناك عملا كثيرا ينتظرنا ، وليس الذي اتفقنا عليه هو نهاية المطاف ، لان هناك هدفا كبيرا أمامنا ، وقد صيغت عبارات هذا الميثاق لكي نصل الى هذا الهدف ، هناك تفاصيل كثيرة يجب أن نحققها وأن نتممها لكي نصل الى هذا الهدف ، فأمامنا نحن الذين وقعنا هذا الميثاق والذين ناقشنا موضوعه ، وأمام زملائنا الكثيرين المنتشرين في كافة أنحاء الوطن العربي - أمامنا جميعا واجب عظيم ينتظرنا وأنا موقن أننا أكفاء لحمل هذا الواجب ، ولحمل هذه الامانة التي كلفنا حملها . سنعمل جادين مخلصين لاداء هذه الرسالة . وسيكون رائدنا دائما فيما نعمله وفيما نؤديه ، هو المستقبل الزاهر الذي ننشده لهذه الامة العربية ، ولأبناء هذه الامة العربية ، وكما كان رائدنا في ميثاقنا هو الاخلاص ، والتفاني في العمل والاخوة الصادقة ، فانا سنبذل كل جهدنا بنفس هذه الروح التي اتفقنا عليها في تنفيذ جميع تفاصيل هذا الميثاق .

ان مستقبلا عظيما ينتظر هذه الامة ، وينتظر أبناء هذه الامة ، مستقبل عظيم ينتظرهم ، ودعامة هذا المستقبل هي الروح التي سيبحثها والتي يبتها المعلمون والمعلمات في كافة أنحاء الوطن العربي . هذا التعليم وهذه الثقافة، وهذا التدريب الذي يتولاه هؤلاء المعلمون والمعلمات لأبناء هذا الوطن العربي هو أساس هذا المستقبل .

واني لعلني يقين بأننا أبناء أسرة التربية والتعليم سنبذل كل ما نستطيع من جهد ، ومن غال ومن نفيس ، سنبذل كل شيء في سبيل تحقيق هذا المستقبل الزاهر لأبنائنا ولوطننا .

وانا اذا كنا نأسف اليوم لمغادرة الزملاء القاهرة بعد الفترة الوجيزة التي تشبعنا فيها بصداقتهم وأخوتهم ، واذا كنا نأسف لمغادرتهم لنا اليوم ، فانا نحمد الله ونشكره على ما وصلنا اليه على أيديهم من نتائج عظيمة ، نرجو أن يكون لها أثرها الفعال في المستقبل ، ونحمد الله أنهم اذ يغادروننا فانما هم يذهبون وينتشرون في الوطن العربي ، أو في جزء من الوطن العربي ، يدعمون فيه الأهداف التي اتفقنا عليها ، ويؤكدون فيه النيات التي اتفقنا عليها والمستقبل الكبير العظيم الذي ينتظرنا ، والذي نضحى من أجله بكل شيء .

واذا كنت اليوم أشعر ببعض الأسف أيضا ، فهو لعدم وجود الأخ الزميل الدكتور جابر العمر ، فاني أعترف له ، وأظننا كلنا نعترف له ، بفضل السبق والمبادأة في العمل على عقد هذا الميثاق .

فاذا كنا نأسف اليوم لعدم وجوده بيننا ، فاني على يقين بأن قلوبنا جميعا متعلقة به ، واننا سنحظى بلقائه قريبا في بغداد ، ان شاء الله ، لتوقيع هذا الميثاق الذي صغتموه أنتم جميعا .

وسيكون له في بغداد النصيب الاوفى في تتويج هذا العمل العظيم الذي قمنا به .

وأرجو لآخواني السادة أعضاء وفد الجمهورية العراقية كل سداد وتوفيق في جميع ما يتخذونه من قرارات ، وما يقومون به من أعمال ، وأرجو أن يبلغوا تحياتنا جميعا للزميل الأخ الدكتور جابر العمر ، وأن يبلغوه ماشاهدوه من روح : روح أخوة ومحبة وصداقة منا ومن أبناء شعب الجمهورية العربية المتحدة ، الى آخواننا أبناء العراق ، وأن يبلغوا تحياتنا جميعا وتقديرنا العظيم لقائد الثورة العراقية الزعيم عبد الكريم قاسم .

وأرجو أن نلتقى جميعا في بغداد ، وفي دمشق ، وفي القاهرة ، وفي الاردن ، وفي لبنان ، وفي كل بقعة من بقاع الوطن العربي ، أرجو أن نلتقى نحن الحاضرين جميعا في كل مكان من الوطن العربي بغيرنا من الزملاء الذين يقومون بمثل ما نقوم به من أعباء ، نلتقى في كل مكان لنؤيد هذا الاتجاه الذي نسير فيه لنبلغ بآمتنا هذا الهدف العظيم الذي نرجوه لها ومع السلامة وأرجو لكم التوفيق .

الصحة النفسية

وأثرها في كيان البيت العربي

للدكتور عبد العزيز القوصي
المستشار الفني لوزارة التربية والتعليم

قال تعالى : « ومن آياته أن خلق لكم من أنفسكم أزواجا لتسكنوا إليها » .
والسكينة هي الطمأنينة . والطمأنينة هي هدف الأهداف في حياة الجماعات
والأفراد على اختلاف أعمارهم وعقولهم وأجناسهم وتشكيلاتهم .

ويؤكد علم النفس الحديث أن تحقيق حاجة النفس إلى الأمن والطمأنينة
هو الركن الأول لتحقيق اتزان النفس وصحتها وسعادتها ورضائها عن
نفسها ورضائها عن حولها ورضاء من حولها عنها ، وقد جاء هذا المعنى غاية
في الدقة في قوله تعالى : « يأيتهما النفس المطمئنة ارجعي إلى ربك راضية
مرضية فادخلي في عبادي وادخلي جنتي » .

ويؤكد علم النفس الحديث كذلك أن هناك ميادين أربعة يلزم أن تتحقق في
كل منها طمأنينة الفرد حتى تستمتع بأمنها كاملا .

- وأول هذه حياة الفرد مع نفسه .
- وثانيها حياته مع أسرته .
- وثالثها حياته في عمله .
- ورابعها حياته في المجتمع .

وقد ثبت في الدراسات فوق ما تقدم أن ما يمر على المرء في حياته مع
أسرته عند ميلاده ونشأته يحدد إلى مدى بعيد ألوان حياته بعد ذلك مع عمله ،
ومع نفسه ، ومع المجتمع ، بل إنها تحدد حياته مع أسرته التي يكونها عند
اكتمال نضجه .

فالأسرة التي تستمتع بمقومات الصحة النفسية ينشأ فيها أفراد أصحاء
يكونون بعد ذلك مجتمعات سليمة وأسر سليمة .

فكان سر السعادة وسر ازدهار الأفراد والجماعات كامن في الأسرة ولعل هذا هو ما يفهم مما قاله رسول الله من « ان الجنة تحت أقدام الامهات » .

وليس هذا عجيبا فقد درس علماء الانثروبولوجيا تطور التنظيمات الاجتماعية ومؤسساتها ونظمها وقوانينها ، فوجدوا أنها كلها قد نبعت من الأسرة ، فقد كانت الأسرة في وقت من الاوقات لها شمولها ، اذ كانت تقوم بكل الوظائف التي يقوم بها المجتمع في الوقت الحاضر خارج الأسرة فقد نبعت من خلالها مفاهيم الدين ومعابده ، والتعليم ومدارسه ، واللعب وساحاته ، والسياسة وأساليبها، والاقتصاد ووسائله، والمعاملات وقوانينها، والحكم وما يقتضيه من موازين العدل ، وغير ذلك مما تطور مع تطور الأسرة وتطور المجتمع فأصبح له كيانه الاجتماعي القائم بذاته .

فكان كيان المجتمع من كيان الأسرة ، ولهذا كان لصحة الأسرة وتماسكها ومثانة كيانها أهمية كبرى في صحة المجتمع وسلامة أركانه .

ونعلم جميعا أن الأسرات يختلف بعضها عن بعض اختلافات واسعة النطاق فهناك أسرة تتكون من زوج وزوجة وأم للزوجة أو أم للزوج وليس لهما أولاد . وهناك زوجان لهما أولادهما وقد يعيش معهم الجد أو الجدة أو أحد الأقارب . وهناك تشكيلات أسرية لا حصر لها .

زوج وزوجة	وأولاد ذكور وإناث
زوج مرهق وزوجة مدللة	ولا أولاد
زوج عاطل وزوجة عاملة	وأولاد كثيرون
زوج مسن وزوجة شابة	وولد واحد
أب وامرأة أب	وأولاد بغير أم

رجل له أولاد كبار من زوجة سابقة وصغار من زوجة صغيرة حديثة العهد بالبيت .

زوجة وأولادها الكبار من زوج آخر غير الزوج الحالي الذي لم تنجب منه .

زوج عربي وزوجة أجنبية وأولاد ذكور وإناث أو من النوعين .

زوج فقير صغير السن وزوجة غنية كبيرة السن .

زوج صغير وزوجة صغيرة وزوجة أخرى مسنة غنية للمعاونة المادية .

ويمكننا اذا أخذنا في الاعتبار أن هناك أجدادا وجدات ، وأعماما وعمات ،

وأخوالا وخالات ، وأبناء وبنات ، وأمهات وآباء ، وغير ذلك أن نرسم من تشكيلات الأسرة ما لا حصر له من الصور .

ويمكننا أن نقول أن كل أسرة فريدة في صورتها فكما أنه لا يوجد فرد يشبه فردا آخر بحال من الأحوال فانه لا توجد أسرة تشبه الأخرى تمام الشبه من جميع الوجوه .

وبالإضافة الى ما تقدم يوجد جانب آخر غير جانب التشكيلات الهندسية العددية التي أشرنا إليها فهناك في كل أسرة قوة موجهة أو مركز للثقل ونجد في بعض الأسر أن مراكز التوجيه موزعة على جميع الأجزاء .

ففي بعض الأسر نجد السيطرة والتحكم للأب وفي بعضها الآخر نجد السيطرة للأم ، وأحيانا نجد التحكم في الأسرة هو الجد أو الجدة . ويتحكم في توجيه حياة الأسرة كلها أحيانا طفل مريض ، أو بنت مدللة ، أو أطفال الأسرة أجمعون ، أو أحفادها . . الى غير ذلك .

كذلك نجد أن البيت به الى جانب ما بيناه من تشكيلات وما ذكرناه من مراكز القوة أن هناك علاقات بين الأفراد . هذه العلاقات تشبه ما نعرفه في علوم الكهرباء المغناطيسية بخطوط القوى .

فهناك الأسرة المفككة وهناك الأسرة المترابطة . وللتفكك درجاته وللترابط درجاته ، كما أن للتفكك مدته ، فهناك تفكك عرضي ، وتفكك دائم ، وتفكك دوري ، وهكذا من الصور التي توضح الوصف الديناميكي لجو البيت ، والتي يلزم دراستها ودراسة عواملها لفهم تماسك الأسرة - ان كان حقيقيا أو مقنعا ، ضعيفا أو قويا .

وهناك فوق ما تقدم كله لون عام وألوان خاصة في الأسرة ، فهناك أسرة يسودها الصخب وأسرة يسودها الهدوء وأسرة يسودها العطف وأسرة يسودها شيء من الفوضى وأخرى يسودها التنظيم والنظام . وأسرة يسيطر عليها التقنين والتدقيق والتزمت .

وقد نجد أمثال هذه الألوان ينتشر بصورة غير متجانسة في الأركان المختلفة للأسرة ولهذا نجد تشكيلة الأسرة نفسها تنقسم بدورها في الغالب الى تشكيلات أصغر .

ومع ما قدمناه من عرض عن تشكيلات الأسرة من الوجهة الهندسية والعددية

وما أوضحناه عنها من وجود مراكز للقوة ومواطن للضعف وما أبناه من وجود علاقات تختلف شدة ووهنا ، وما أبرزناه من ألوان مختلفة متجانسة أو غير متجانسة ، أبين أمرا خامسا على جانب من الأهمية وهو أن هذه التشكيلات بمراكزها ، وما بين أجزائها من علاقات وما يسودها من ألوان ، لا تكون ثابتة فهي تتغير من وقت الى آخر تغيرات سريعة أحيانا - بطيئة في أحيان أخرى . وهذه التغيرات تتناول كل ما تقدم من تشكيلات ومراكز وخطوط قوى وألوان .

فنعلم أن الأسرة قد تبدأ كزوج وزوجة وأحد الوالدين أو كلاهما للزوجة أو الزوج أو كليهما وغير ذلك . ثم يولد أناس ويموت أناس وتتغير حال الأسرة الاقتصادية وكل هذه التغيرات يسبقها أو يصحبها ويتلوها تغيرات في العلاقات والمراكز والألوان التي أشرنا إليها . ومن المظاهر المعروفة مثلا أن الاستعداد للتكيف والتوافق يكون قليلا في السنوات الأولى كبيرا في السنوات التالية . ونجد لهذا أن أشد الخلافات وأعنفها في جو الأسرة يكون عادة في السنوات الأولى لتكوين الأسرة ...

ولهذا كان أغلب حالات الطلاق مركزا في مطالع الحياة الزوجية .

والامر السادس الذى لا شك فيه هو أن كل ما أوضحناه من تشكيلات هندسية وعددية ، ومن وجود مراكز للقوة والضعف ، ومن ألوان وظلال في علاقات الأسرة وأجوائها يتأثر الى حد بعيد جدا بما تعرض له كل من الزوجين أثناء طفولة كل منهما في نطاق أسرته .

فلنأخذ الآن الحياة الزوجية عند أول تكوينها حيث نجد أن هناك شابة وشابا ولكل منهما عاداته وميوله وعواطفه وتشككاته ومواضع الايمان والثقة عنده ، وحسناته وسيئاته وعقده النفسية ومستويات تفكيره في مختلف الميادين . هذه النتائج يرجع بعضها الى عوامل وراثية ، وبعضها الى عوامل بيئية ، والمرجع الأول للجميع كامن كما قلنا في الجو الذى ينشأ فيه الفرد داخل الأسرة . ويلاحظ أن العوامل التى تؤثر فى أحد الفردين تختلف فى عددها وتشكيلاتها واختلاف قوتها عند الفرد الآخر . لهذا كان من الضروري أن يختلف الزوج عن الزوجة فى شخصية كل منهما بدرجات متفاوتة ، ويلاحظ أننا نأتى بالزوجين على ما بينهما من خلاف فى التكوين ونضطرهما للبقاء أحدهما مع الآخر وللتكيف أحدهما مع الآخر فى أدق المواقف وأكبرها عمقا وأكثرها شمولاً .

هذه الصفات التى يتصف بها كل منهما قد تجعل أحدهما ميالا الى النظام والآخر ميالا الى الفوضى ، وقد يكون أحدهما ميالا للنظام فى موقف دون

الموقف الآخر ، مما يجعل أحد الفردين يتأثر في سير حياته بصفات الشخص الآخر ، فإذا كانت الزوجة ميالة الى النظام فى تناول الطعام مثلاً والزوج ميالا الى شىء من عدم النظام وكان من الضرورى أن يتناول كلاهما طعامه مع الآخر حدث شىء من عدم الرضى من جانب أحد الشخصين بما يفرضه الشخص الآخر عليه ، فميل الزوجة الى النظام قد يشعر به الزوج على انه تقييد للحرية مما يجعله يضيق بما تفرضه عليه زوجته من نظام . كذلك ميل الزوج الى الفوضى قد يحرم الزوجة من فرض سلطانها على زوجها عن طريق التدقيق والتنظيم والتقنين .

وهذا الذى نقوله عن النظام والفوضى نقوله عن التبذير والاقتصاد ونقوله عن الميل للعزلة والميل للاجتماع ونقوله عن حب فعل الخير والتضحية وعن الصدوف عنهما . وينطبق كذلك على ميل أحدهما لحب القراءة وصدوف الآخر عنها أو ميل أحدهما لحب النزهة وعزوف الآخر عنها . ولا تخرج هذه عن كونها أمثلة لصفات تكون أحيانا عامة وأحيانا تختص بموقف معين فنجد الزوجة أحيانا تميل للتبذير بينما الزوج يميل للاقتصاد ، مما ينشأ عنه بعض الخلافات التى يبرر كل منهما موقفه منها ، فالزوج قد يبرر موقفه بأنه الحرص وبعد النظر والزوجة قد تبرر موقفها بأنها مقتضيات الحد الأدنى للحياة المعقولة . ومن الجائز أن تكون الزوجة مسرفة فيما يختص بملابسها ، مقتررة فيما يختص بما يصرف على البيت . والزوج قد يكون مقتررا فيما يصرف على البيت مسرفا فيما يختص بما يصرف على ملذاته الخاصة . ويوجد من تشكيلات السلوك ومن ألوان الصفات ما لا يسهل حصره مما يقتضى من كل من الزوجين أن يكيف نفسه للآخر حتى تسير الحياة الزوجية فى الطريق الذى يضمن لها أداء رسالتها .

نحن نطلب من شخصين يحملان مجموعتين مختلفتين من الصفات الثقافية والعاطفية وصفات الميول والاتجاهات الشديدة الرسوخ فى النفس أن يتم بينهما التوافق والتناغم والانسجام فى تشكيلات من المواقف المختلفة داخل البيت وخارجه وتشكيلات المواقف داخل البيت منها تناول الطعام والمطالعة والاستماع للراديو وتربية الأطفال والمحادثات والمناقشة وتبادل العواطف وتبادل الخدمات وغير ذلك . هذه العلاقات لا مفر من أغلبها فى الحياة الزوجية وبعضها لا مفر منه على الإطلاق . وما دام الأمر كذلك فلا بد من التكيف فى خلالها وهنا قد يحدث الصراع على أشده داخل الشخص فى مجال الأسرة . من هذا مثلا أن شخصا يميل الى أن يكون موضع الإعجاب ذلك لانه نشأ فى أسرة كان هو فيها موضع الإعجاب ، لانه كان الوحيد أو الأكبر أو الأصغر أو الأجمّل . شكلا أو الأذكى عقلا . أما فى مواقف الأسرة التى كونها بنفسه فربما كان عليه أن يتنحى عن هذا المركز لشخص آخر ... فى هذه الحالة هو

يريد أن يكون موضع الإعجاب ويعجز عجزاً تاماً عن تحقيق ذلك في موقف كان يمكنه فيه أن يكون سيداً عليه فيقع مع نفسه في صراع ويضيق بنفسه ويضيق بالمواقف التي تؤدي به إلى ذلك . ويشتد الضيق أحياناً ويخف في أحيان أخرى مما يكون له ألوان من النتائج والآثار .

معنى هذا كله أن الشخص ينشأ في أسرته ويكتسب صفات قوية راسخة تتحكم فيه عند ممارسته حياته الزوجية عند ما يكبر .

من أمثلة ذلك الفتاة التي تنشأ في بيت كان أبوها فيه موضع النقد والسخرية والالتهام من زوجته سواء أكان هذا مبنياً على أسباب حقيقية أو أسباب تصورية . فتنشأ الفتاة عادة مشبعة بكراهية الوالد ، ولو أنها في الغالب كراهية لا شعورية مكبوتة بما يقتضيه التقليد من ضرورة احترام الوالد وتقديسه . معنى ذلك أن الفتاة تنشأ على احترام والدها ، لأن المجتمع يطلب إليها ذلك ، فالمجتمع لا يحترم من لا يحترم والده . وهي فوق ذلك تنشأ كارهة لوالدها ، لسوء معاملته لأمها ولأهل البيت . ليس معنى هذا أن سوء المعاملة حقيقي ، ولكن الجو قد يكون هو الذي يشعر بأن هناك سوء معاملة . تنمو الفتاة محبة لوالدها في الظاهر كارهة في الباطن ثم تتزوج . وقد ترى في زوجها صورة تشبه صورة والدها فتعامله (رغم إرادتها) معاملة تنتقم فيها من شخصه لوالدها فتعيش حياتها الزوجية مدفوعة بعوامل خارجة عن إرادتها لتعذيب زوجها ، وقد تعذبه بالنقد أو الإهمال أو الإسراف في صرف النقود أو سوء المعاملة أو جفاف العاطفة أو غير ذلك . يتبين من هذا كيف أن الشخص يتأثر بعوامل أسرته التي نشأ فيها بصورة تؤثر إلى حد بعيد في الأسرة التي يكونها وقد تتسامي الزوجة المشار إليها في سلوكها إلى الحد الذي يجعلها مناصرة للمرأة أو زعيمة للحركة النسائية مدافعة عن حقوقها متذمرة مما يتمتع به الرجل من امتيازات حقيقية كانت أو تخيلية . وهذا يصور بعض الأثر للحياة الأسرية الأولى .

نجد أحياناً ولداً وحيداً ، أو نجد الولد الأكبر ، ونجد أن الأم وقد اتصفت لأمر ما بتعطش انفعالي ، فوجدت في ابنها مرسى لانفعالها فتغدق عليه منه الشيء الكثير ، وتشتق من هذا الاغداق لذة شخصية كبرى ، ينشأ الولد ضحية لهذا الاغداق الانفعالي ، ونجد الأم نفسها غير قادرة على أن تطفم نفسها من الاعتماد عليه في اشباع انفعالاتها ، ويسير الولد في حياته فيجد نفسه أما كارهها في قرارة نفسه لعلاقته بأمه ، أو محباً لأمه لدرجة لا يسهل عليه معها تخليص نفسه من هذا الحب . هذه الكراهية أو تلك المحبة تؤثر في حياته مع زوجته (إذا تزوج) . وقلنا (إذا تزوج) لأنه يحتمل أن ينصرف كلية عن الزواج ، كراهية فيه أو خوفاً منه ، أو لعدم قدرته على التعلق بامرأة

أخرى غير والدته ، كل هذا دون أن يتمكن من أن يفصح لنفسه عن كل هذا .
 أما إذا تزوج فيجوز أن يطلب من زوجته أن تعمل كيت وكيت كما كانت تعمل
 أمه أو يذكر انه كان يتمنى لو أن زوجته كانت تشبه في خلقها وخلقها صورة
 أمه أو أخته . وهكذا مما تضيق به الزوجة في الغالب ، ومما يكون عادة
 سببا في انهيار كثير من البيوت الناشئة . ويحدث أن يبلغ به تدليله لنفسه
 أن يشتلق ليجعل من زوجته أما له ، ويضيق بذريته ، فلا يريد أن يستمتع
 بحب زوجته أو عطفها أحد من أبنائه فنجد لا يريد أن ينجب أولادا ، وان
 أنجبهم فقد يكون كثير النقد لهم شديد القسوة عليهم ، متمنيا في أعماق أعماقه
 النفسية لو زالوا من الطريق حتى يخلو له الجو .

هذه بعض التشكيلات التي يرجع رسمها في الغالب الى تشكيلات أخرى
 كانت موجودة في حياة الزوج أو الزوجة عند طفولتهما .

وهذا الذي قلناه عن الأنانية والتدليل والالتكال وكراهية الطرف الآخر
 أو محبته ينطبق على أغلب الجوانب الهامة وينطبق كذلك على ما يسمونه
 الجاذبية الجنسية .

لهذا كله كان من الضروري قبل الاقدام على الحياة الزوجية أن يقوم كل من
 الطرفين بدراسة الشخص الآخر دراسة دقيقة . فمن الخير إذا اختار الزوج
 زوجته أو الزوجة زوجها أن يتأكد الفرد قدر الامكان من خلو الطرف الآخر
 من الصفات الوراثية الضعيفة فاذا كان في الأسرة حالات من ضعف العقل
 أو شيوع الاضطراب العصبي أو احتمال وجود الأمراض الوراثية والولادية
 فانه من المستحسن عدم الاقدام على الزواج في هذه الحالات حتى لا يتعرض
 الفرد لانتاج ذرية يحتمل فيها وجود بعض الصفات التي تصبح في الغالب
 عبئا ثقيلا على حياة الأسرة وبذلك يجنى على نفسه ، وعلى زوجته ، وعلى
 أولاده ، وقد يجنى على المجتمع نفسه . وكثيرا ما رأينا أسرا أصاب أفرادها
 المرض البدني أو المرض النفسي أو كلاهما وتعرضت للانهيار التام بسبب
 وجود طفل يتصف بضعف في البنية أو ضعف في العقل نتيجة لعوامل
 وراثية أو ولادية .

ويجب التأكد كذلك من أن الشخص يتصف بصفات خلقية وبدنية مقبولة
 لدى الشخص ولدى المجتمع . نعلم أنه من الصعب التأكد من كل هذا
 خصوصا وأن مراحل الاختيار والمراحل الأولى للاختيار وفجر الحياة الزوجية
 كل هذه يشوبها عادة كثير من التصنع وكثير من التمويه مما يجعل الصفات
 الحقيقية غير واضحة . على أن الصفات الهامة تكون أوضح ما يمكن في مواقف

لا توجد الا فى الحياة الزوجية نفسها بل لا توجد فى الحياة الزوجية الا فى أدق مواقفها •

ولذلك كان من واجب أن يتعمق الشخص فى دراسته لشريك حياته لا كشخص له مجموعة من الصفات الطيبة فحسب ولكن كشخص نشأ فى أسرة لها الصفات التى تضمن الصحة العقلية والاتزان لمن ينشأون فيها • وقد سألتى أحد الناس مرة عما يجب أن يتوافر فى شريكته فى الحياة من صفات قبل أن يفكر جديا فى الاقدام على الاختيار فقلت له أن ذكاءها وذكاء أقربائها وتعلمها وتعلم أقربائها واتزانها واتزان أقربائها ، وحسن خلقها وحسن خلق أقربائها ، شروط أساسية • ولكن من أهم الشروط أن تكون الفتاة قد نشأت فى بيت تقدم فيه الأم حقوق زوجها وأولادها على حقوقها ويقدم فيه الأب حقوق زوجته وحقوق أولاده على حقوقه • قلت له إذا أمكنك التأكد من هذا ووجدت أن الأسرة لها تماسكها ووحدتها وطمأنينة الأفراد فيها مع وجود الصفات الظاهرة الأخرى من ذكاء وتعلم وصحة وجمال وخلق فلا يجوز التردد فى الاختيار •

نلاحظ أن الحياة فى البلاد العربية بنوع خاص قد لا تسمح كثيرا بدراسة جدية عميقة من كل فرد للفرد الذى يريد الزواج منه فالأسرة العربية تميل الى التستر ، وتميل الى تغطية عيوبها ، وتخشى التعرض للقليل والقال ، فتبالغ فى الظهور بمظهر غير المظهر الحقيقى ، مما يجعل الصور مموهة ومما يرهق الناس ليظهروا على غير حقيقتهم • لهذا يتجه بعض الناس الى الزواج من أقربائهم حتى لا يتعرضوا لنتائج الخداع والتمويه أو يلجأوا الى طريقة الخاطبات والوساطات مما يعطى أفكارا تختلف عن الحقيقة اختلافا كبيرا إذ يقبلون أو يرفضون عن طريق مجرد التصور بالاستماع عن الشخص •

هذه كلها تخلق مقاومة فى سبيل الاقدام على الحياة الزوجية ، وتحدث فى الحياة الزوجية - اذا تمت - أسبابا للتصدع أو الانهيار ، ونجد بسببها تدخل الآباء فى حياة الأبناء ، فالأب يريد أن يزوج ابنه لابنة عمه مبرا مسلكه باحترام تقاليد الأسرة ، أو المحافظة على اسمها ، أو الاشتراك فى ثروة أو عقار ، ويصل الاصرار أحيانا الى اتمام عقود الزواج ، والى وقوع مشاكل اما انها تستمر مع استمرار حياة الأسرة ، أو تؤدى الى انهيار وتفكك وطلاق •

فالاقدام على الحياة الزوجية يحتاج الى أمور أولها التلقائية الشخصية أى أن الشخص يكون مقبلا على الشخص الآخر من تلقاء نفسه دون دفع أو ارغام • والفرق بين الزواج المبني على حرية الاختيار والزواج المبني على الارغام أقل ما فيه أن الزوج الذى اختار بحريته يمكن أن يروض نفسه على

تحميل نتيجة تصرفه • أما الآخر فانه يميل الى أن يلقي الثبلة على غيره • ولهذا نجد استعداد الزوجين الأولين للتكيف أحدهما للآخر وللتعاون في حل المشكلات أكبر بكثير من استعداد الزوجين الذين أرغما • ولنفس السبب نجد أن الزواج الارغامى ينتابه التصدع فى العادة واذا لم يصبه التصدع فى الظاهر فانه يكون هناك تصدع خفى ملتئم السطح ، وفى القليل النادر نجده زواجا سعيدا بكل معنى الكلمة سواء فى ظاهره أم فى باطنه لهذا وجب الاقلال من تدخل الكبار فى زواج الصغار الا من قبيل ابداء الرأى والاسهام فى عقد موازنات مع ترك القرار النهائى لصاحب الشأن نفسه وفى قيام صاحب الشأن بتقرير مصير نفسه ضمان لحسن التكيف فى الحياة الزوجية وبعض الضمان لتدعيم كيانهما وهذا الذى أقرره ليس بالأمر السهل فى نطاق المجتمع العربى ذلك لان من تقاليد المجتمع احترام الصغير للكبير وقد وصل احترام الصغير للكبير الى درجة جعلته يكاد يكون أمرا مطلقا فتحول الى ما يشبه وجوب الطاعة العمياء • ونحن نطلب الى أولى الأمر أن يفكروا مليا فى هذا فالطاعة العمياء تخلق مجتمعا من العبيد الضعفاء ولكن يجب أن يكون فى سلطان الكبير على الصغير سلطان الرعاية والحماية من احتمال الانهيار فى المستقبل فاذا كان فى فرض رأى الكبير على الصغير من احتمال سوء النتائج ما لا يبرره فيجب اثاره الوعى ضد اطلاقه على علاته •

والذى نريده من سلطان الكبير على الصغير فى المجتمع العربى أن يكون قائما على التنور وعلى حماية النشء وحماية الأسرة فى الوقت الحاضر وفى المستقبل البعيد • أما الارغام على احترام الرأى لمجرد أنه رأى صادر عن شخص كبير السن فى الأسرة فهذا أمر يحتاج الى علاج •

هذا كله عما يسبق بدء الحياة الزوجية ، أما ما يصح أن ينهى الحياة الزوجية من احتمال الطلاق ومن سهولة اجراءه فان له نتائج واضحة على الحالة العقلية فى الأسرة فالتقاليد الاسلامية تفوق كل تقاليد العالم فى كون الزوج عليه أن يعاشر زوجته بالمعروف أو يتركها بالمعروف • وسهولة الطلاق معناها أن الإبقاء على الحياة الزوجية أمر تلقائى ، وليس أمرا تفرضه القوانين فرضا ارغاميا ففرق بين اثنين يعيشان أحدهما مع الآخر لانهما يريدان ذلك وبين اثنين يعيشان أحدهما مع الآخر لانهما بدءا هذه الحياة ثم وجدا ألا مفر لهما منها بعد ذلك •

وهناك شعور عند بعض السيدات فى المجتمع العربى بأن النظم لا تحفظ للأسرة كيانهما وانها ظالمة للمرأة قاسية على الاولاد ذلك أن الرجل عنده من الحقوق ما يستطيع به حكم هذه الأسرة واذلال المرأة • لهذا يقوم النساء فى مناسبات عدة بحملة ضد الرجال بسبب اتجاه العصمة وتعدد الزوجات وحدود

النفقة وبيت الطاعة وما الى ذلك . يقوم النساء بالتحدث بعضهن الى البعض الآخر ويقمن كذلك بالتحدث مع أولادهن وعندهن فى كل ذلك شعور بعدم الاستقرار وشعور بظلم الرجال واحساس بالاضطهاد . من شأن هذه الاتجاهات أن تعبى شعور المرأة ضد الرجل وشعور الابناء ضد الآباء ومن شأنها أيضا أن تجعل الفتاة مقبلة على الحياة الزوجية فى كثير من الوجمل والخوف .

يحتج بعض الناس بأن ما يوجد فى المجتمع العربى خير مما يوجد فى المجتمعات الأخرى مما يصعب معه الانفصال فيتحول الأمر الى علاقات غير مشروعة ، ولكن الأمر فى كلا الحالين قد يضر بالأسرة ضررا بليغا ، فعلى المجتمع العربى فى نطاق الشريعة الاسلامية وفى نطاق حماية الأسرة أن يضع قوانينه لحماية الأسرة وتدعيمها وتأمين وحدتها وكيانها وتأمين حاجاتها فى حالة وفاة العائل أو عجزه . وفى الشريعة السمحاء كل ما يسمح بذلك وكل ما يبدد القلق اذا نحن فهمناها على وجهها الصحيح . ومن دواعى الطمأنينة أن نرى دستور مصر وقد بين أهمية الأسرة كدعامة للمجتمع فنص فى المادة الخامسة على أن الأسرة أساس المجتمع قوامها الدين والأخلاق والوطنية ، ونص فى المادة (١٨) على أن الدولة تكفل دعم الأسرة وحماية الأمومة والطفولة ، ونص كذلك فى المادة (١٩) على أن تيسر الدولة للمرأة التوفيق بين واجباتها فى الأسرة وواجباتها فى المجتمع . ونص فى المادة (٢٠) على أن الدولة تحمى النشء من الاستغلال وتقيه الاهمال الأدبى والجسمانى والروحي . ونص فى المادة (٢١) على حق المعونة فى حالة الشيخوخة وفى حالة المرض أو العجز عن العمل .

هذه كلها اتجاهات تتسق وتتفق مع اتجاهات الشرع وفيها حماية ومراعاة وعدالة للجميع وفيها ضمان لكل الأسرة ورفاهيتها .

فالقاعدة الاولى من قواعد الصحة النفسية مما يضمن تماسك الأسرة وقوة كيانها الطمأنينة عند بدئها والطمأنينة على مستقبلها ومستقبل أفرادها .

ولا ينتهى الأمر عند هذا ، فالأطفال فى الأسرة يلعبون دورا كبيرا فى اتزانها وتماسك ايجابيتها وسعادتها . لاحظنا أن الحياة الزوجية كانت فى بعض الحالات مهددة بالانهيار ثم أنجب الزوجان طفلا فلعب الطفل دورا كبيرا فى إعادة الاتزان لحياة الأسرة . ذلك لان هدفا مشتركا يدعو الى التعاون والتضحية ويؤدى بعوامل الانانية فرض نفسه على جو الأسرة . وأحيانا يكون المولود سببا فى زيادة سوء العلاقات فى جو الأسرة ، اذ أنه

ينظر اليه بطريقة صريحة أو ضمنية على أنه عائق في سبيل الطلاق والتحرر فلولا وجود مسئولية مشتركة لثم التحرر . وهذا الاتجاه قد يخلق صراعات نفسية داخل الافراد وصراعات في العلاقات لا حدود لها وتظهر أحيانا ألوان من القسوة على الاولاد وتبرر القسوة اذ ذاك بأنها انما تقتضيها أصول التربية السليمة . وفي هذه الحالات يغلب أن تكون القسوة على الابن الاول ونجدها تنحسر عن الابناء الاصغر منه . ولا نقصد أن نبين كل تشكيلات علاقات الآباء بالابناء . ولكن منها استعمال أحد الوالدين لاحد الابناء أو كليهما في التجسس أو التآمر على الآخر . ومنها الامعان في اظهار أخطاء الابناء ونسبتها للوالد الآخر فعند ظهور عيوب في سلوك الولد قد تنسبها الأم الى صفات في الأب أو أقرباء الأب ، واذا ظهرت محاسن فانها تنسبها لنفسها أو لاسرتها وعلى العموم نجد أن الابن أو البنت في العلاقات الاسرية قد تكون عائقا من التحرر ، وقد تكون منافسا لاحد الطرفين في علاقته بالآخر ، وقد يكون وسيلة لاشباع عاطفة متعطشة . وفي الظروف الطبية يكون هدفا لرعاية مشتركة أو وسيلة لاعادة الاتزان .

على أن ما يتبع في تربية الاطفال ومعاملتهم من أسلوب يجب أن يصبح متعة عقلية وروحية فتربية الطفل يجب أن تكون موضع سرور ، لا موضع ألم ، ومصدر سرور ، لا مصدر ألم ، وموضع اتفاق ، لا موضع اختلاف . ومصدر اتفاق لا مصدر خلاف وشقاق . وليس هذا مجال التفصيل ، في أساليب التربية النابعة عن الوضع الصحي والمؤدية اليه ، ولكن يحدث في كثير من الاحيان أن نجد أن نية الآباء طيبة ، فهو يريد أن يتبع الاساليب السليمة ، ولكن لا يعرفها ، وان عرفها بصورة نظرية فانه لم يمارسها ولم يتعودها . وقد يجد عائقا في ممارستها لان تكوينه في طفولته يجذبه في اتجاهات معاكسة . كثيرا ما نجد الوالد يريد ولكنه لا يقدر ، ويعتزم ولكنه لا يعرف ، ويشعر ولكنه لا يدرك ، ويحسن ولكنه لا يفهم . والسرف في ذلك أن تربية الاطفال لكي تكون موضع السعادة ومصدرها تتطلب النية الطيبة والمعرفة الصحيحة وامتلاك الوسائل والمهارات والمقدرات وشيوع الايمان في النفس .

كل هذا يقتضي ان من أقوى دواعي الصحة النفسية في حياة الاسرة ، هو اعداد الآباء للابوة . وهذا الاعداد يبدأ في طفولة الاب فالبنوة الطيبة تؤدي الى أبوة طيبة ، فعلينا اذن أن نذكر ونحن ننشئ أبناءنا انهم سيكونون في المستقبل آباء يتصفون بالاتزان والطمأنينة العاطفية ، وبروح الحرية والإيجابية والشعور بالمسئولية والرغبة في التضحية مع الثقة بالنفس والاعتزاز بالذات . ويتطلب الاعداد للابوة التبصير بمعنى الابوة وواجباتها ومتعتها . ويتطلب كذلك دراسة المرء نفسه حتى يتخلص من آثار

ما قد يكون هناك من رواسب الطفولة • وبالإضافة الى التبصير فلا بد من تكوين العادات والمهارات والقدرات وشيوع الايمان • ولسنا بمعرض التحدث بالتفصيل لبيان أساليب تحقيق هذه النواحي ، ولكن نقرر أن الاعداد للابوة يبدأ من أول الحياة ويسير حتى يكبر الاولاد ويظل متجددا متكيفاً متطوراً •

واذا كان الاعداد للابوة أمراً ضرورياً ، فالاعداد للحياة الزوجية أمر على جانب كبير جداً من الأهمية • والحياة الزوجية نفسها ليست أمراً ثابتاً ، وإنما هي تتطور في مفهومها من فجر الحياة الزوجية حتى مغربها ، بل إنها تختلف في كل ذلك في البيئات الحضرية والصناعية عنها في البيئات الريفية ، وتختلف كذلك في البيئات البدائية عنها في البيئات الحديثة ، وتختلف مع امتزاج الحضارات حضارة الشرق وحضارة الغرب وما إلى ذلك • وفي كل هذا تحدث ألوان من التوفيق أحياناً ، واللوان من الصراع في أحيان أخرى •

ويمكننا أن نجمل فنقول ان مفهوم الحياة الزوجية البدائية ، هو الاستجابة لنداء الطبيعة في انجاب الاطفال والاشباع العاطفي والجنسي ، ويقتضى التطور أن يصبح الامر شركة أعمق وأشمل فيحتوى الطمأنينة الاقتصادية وتأمين مستقبل الزوجين ومستقبل الذرية • ويتطور الحياة والخروج من فجر الحياة الزوجية سواء أكان هذا في صورها التاريخية أم الفردية ، نجد أن نشاط الزوجية يشع فتقل حدة العلاقات الثنائية ويصبح الاولاد من جانب والمجتمع من جانب آخر أوساط لتوسيع جوانب النشاط •

معنى هذا أن مفهوم الحياة الزوجية لا بد أن يكون مفهوماً نامياً متطوراً ، ولا بد أن يدرّب الناشئون حياة زوجية متطورة ، والا فقدت اتزانها اذا لم تسير التطور المحيط بها • وقد عرضت لنا مئات من المشكلات في الاسر ، لان الاولاد يريدون أن يحيوا في نطاق القرن العشرين • وأما الوالدان فانهما يريدان لهما الحياة في نطاق القرن الثامن عشر ، ومشكلات أخرى سببها ضيق نظرة أحد الزوجين لفكرة الحياة الزوجية واتساع نظرة الآخر لها • ومشكلات من نوع ثالث : ان الوالد يريد أن يمرح مع أولاده ، والوالدة تتهم هذا المرح بأنه اهدار للوقار ، وغير ذلك ، مما لا حصر له من تشكلات •

فالذي نريد أن ندعو اليه هو اعداد للحياة الزوجية يبدأ بالتنشئة الأولى ، ويسير حتى آخر الحياة ، فهو اعداد متجدد وتعلم مستمر وتكيف متطور متغير •

وليس من اليسير أن نفصل جميع قواعد الصحة النفسية للأسرة في هذا النظام ، ولكن يجوز أن نقرر بعض الاتجاهات الأساسية ، ومن أولها أن كلا من الزوجين يجب أن يرفعى دوافع الآخر ويعمل قدر جهده على إشباعها بدلا من الوقوف في سبيلها أو العمل على إشباع دوافعه دون مراعاة لدوافع الطرف الآخر . وبعبارة أخرى ندعو في جميع المواقف إلى أن يقدم الفرد حقوق الطرف الآخر وحاجاته على حقوقه وحاجاته . كذلك ندعو إلى أن يقوم كل بإعطاء الآخر نصيبه في الحرية دون تدخل جائر من جانبه ، وأن يقف كل من الآخر موقف مراعاة وعطف وتقدير وتبادل للخدمات والمعونات . ولعل ركن الأركان في الصحة النفسية للأسرة هي اشاعة الطمأنينة بكل جوانبها . الطمأنينة العاطفية والعقلية والاقتصادية قبل البدء في الحياة الزوجية وفي كل مراحلها بعد الدخول فيها .

ويمكننا على ذلك أن ننبه الشباب قبل البدء في الحياة الزوجية بأن من تزوج بالمسأل ساء به المسأل . ومن تزوج بغير من يريد وضع حياته الزوجية في مهب الريح ، وإن المرء لا يجوز أن يتزوج بقلبه فقط ، وإنما الحكمة تقتضيه أن يستشير قلبه وعقله معا ، ونوصي الشباب كذلك إذا كان ذكي العقل أن يتزوج بأمرأة ذكية العقل ، وأما إذا كان غبيا فليفعل ما يشاء . كذلك إذا كان طيب الخلق فليتزوج بأمرأة طيبة الخلق ، وأما إذا كان غير ذلك فله أن يفعل ما يبدو له .

ونوصي أثناء الحياة الزوجية أن يحاول كل شخص أن يفهم وجهة نظر الآخر . وأن يقدر موقفه ويعمل سلوكه ويتحمل أخطائه ويبرز محاسنه ، ويستجيب لنداءاته ، ونوصي كذلك أن يحل الزوجان منازعاتهما بعضهما مع بعض بعيدا عن الأطفال ، ولا يشركا معهما ثالثا قدر الامكان ، وألا ينتفد أحدهما الآخر أمام الغير ، وننبه إذا نشب خلاف بين الزوج وزوجته أو بين الأخ وأخته أو الابن وأبيه فليس من السهل تجديد مصدر الخطأ ، ولذلك كان في التساهل والتغاضي في جو من العطف والرعاية خير ما يحل المشكلات . وعلى الجميع أن يذكروا أن الانتقام أيسر من التغاضي ، ومن الخير ألا يختار من الأمور أيسرها ، وعلى المرء أن يفضل لنفسه ضبط النفس على الانطلاق في الغضب ، فالأول من خصائص النضج ، والثاني من خصائص الطفولة . وأن يدرب نفسه على التريث وحسن الاستماع وإعطاء فرصة للتفسير والتوضيح للطرف الآخر .

وإذا اختلف الزوج مع زوجته فيحسن به ألا يطوى الليلة على خلاف .

ونوصي كذلك بالألا ينظر فرد في الاسرة الى فرد آخر مهما كانت سنه أو جنسه نظرة السيد للعبد ، أو نظرة الصائد للصيد ، وانما ينظر اليه نظرة الشريك للشريك ، والند للند ، أحدهما يكمل الآخر ويقدره ويحبه روحا وعاطفة وعقلا ، فاذا قام كل من الزوجين بخدمة الآخر سعدت بهم الحياة الزوجية . وإذا عاون الزوج زوجته في بعض عمل الاسرة فعليه ألا يبالغ في ذلك ، فالمبالغة في التدخل تجرح كبرياء الزوجة . ويمكن للوالد كذلك أن يضحك مع ابنه لا عليه ، وأن يلعب مع ابنه ولا يلعب به ، وأن ينجزه كل ما يعد ويجب عليه أن يترث قبل أن ينطق بما يريد أن يعد . ونوصي كذلك بما أوصى به على ابن أبي طالب بالألا نقسر أولادنا على آدابنا ، فقد خلقوا لزمان غير زماننا .

ونوصي بأن يشيع في جو الاسرة أسلوب الصداقة والصراحة ، فشيوخ الاسرار في جو الاسرة يكون من عوامل التصدع ، ويلاحظ أن الصراحة والخوف لا يجتمعان ، وان الطمأنينة والصراحة صنوان .

وننبه فوق ما تقدم الى أن الزوجة التي تنصرف عن زوجها الى أولادها أفضل من تلك التي تنصرف عن أولادها الى زوجها ، ولكن أفضل من هذه وتلك من اعتبرت من زوجها أكبر أولادها ، وأفضل الأزواج كذلك من اعتبر زوجته كبرى بناته .

وعلينا أن نذكر أن الزوجين اذا شعر كل منهما باعتماد الآخر عليه ، سعدت بهما الحياة الزوجية ، واذا شعر كل منهما باستغناء الآخر عنه شقيت بهما الحياة الزوجية ، وأن نذكر أن الاعتماد الروحي يسبق في مرتبته الاعتماد المادى ، وأن تبادل الخدمات وتبادل الاشعار بالعرفان بالجميل من أهم دعائم الحياة الزوجية .

ولا يجوز للزوجين أن يأخذ كل منهما حقائق الحياة الزوجية على أنها قضايا مسلم بصحتها . فالزوجة تحتاج أحيانا الى اثبات عمل من زوجها بأنه يحبها ، والزوج كذلك يحتاج من آن لآخر الى اثبات عمل من زوجته بالحب ، ولا محل للدهشة في ذلك . والذي ينطبق في هذا على الزوج وزوجته ينطبق على الوالدين وأبنائهما وعلى الأبناء وآبائهم أيضا . وعلينا

أن نذكر أن الحب الزوجي أو الأبوي أو الابنوي أمر يشبه الكائن الحي يحتاج إلى رعاية وتغذية وتعهد حتى ينمو ويتزعرع وبغير التغذية يضعف ويمرض أو يموت .

ونوصي آخر الأمر بأن يقوم بين الزوجين وبين الوالدين وأبنائهما جو له دستور ثابت ، وأركان هذا الدستور الثابت هو العطف المتبادل بين الجميع في غير ضعف والحزم القائم في المعاملة في غير عنف وأن يكون هناك تقدير متبادل واحترام متبادل ، وحرية متبادلة في غير قوضى وأن يكون هناك تعاون وتكاتف وعدل في توزيع الجوانب المادية والروحية على السواء .

لهذا ينشأ فرد متكامل في أسرة متكاملة لتكوين مجتمع متكامل .

وللمجتمع العربي من خصائصه وتقاليده الروحية والدينية ما يضمن له تنشئة أسرة كاملة الكيان متكاملة الأركان تسعى به إلى النهوض والتكامل .

العوامل ذات الأثر الفعال

فى شخصية المراهقة المصرية

للدكتورة رمزية الغريب

- ١ -

من المعروف أن مرحلة المراهقة مرحلة تتميز بكثرة الضغوط التى تؤثر على الحياة الانفعالية للمراهق ، وهذا ما دعا بعض علماء النفس الى الاعتقاد بأنها مرحلة أزمات نفسية لا بد للمراهق أن يتخلص منها حتى يتم تكيفه للمجتمع وحتى تتكامل شخصيته وتتجه اتجاهها سويا ، ولقد أثبتت دراسة المراهقين فى البيئات المختلفة انه ليس من الحكمة ان نلجأ الى التعميم فيما يتعلق بسلوك المراهق واتجاهاته ، حقا ان هناك بعض المميزات العامة للمراهقين ولكن الفروق الفردية بينهم لا تقل أهمية عن هذه المميزات العامة وذلك لان لكل بيئة ظروفها الاجتماعية والثقافية التى تؤثر على المراهق كما أن هذا التأثير يختلف باختلاف طبيعة المراهقين أنفسهم ، لذا كان من الضروري أن نأخذ هذه العوامل بعين الاعتبار ونحن ندرس المراهقة المصرية وما يقع عليها من ضغوط .

إذا درسنا حالة المراهقة المصرية دراسة تحليلية فى ضوء الظروف الاجتماعية والثقافية التى تحيط بها لوجدنا فى المجتمع المصرى من العوامل الفعالة ما يؤدى الى صعوبة تكيفها الى معاناتها من مشكلات ليست بذات تأثير كبير على المراهقات فى المجتمعات الغربية . وفيما يلى دراسة موجزة لبعض العوامل ذات الأثر الفعال فى شخصية المراهقة المصرية وبالتالى فى شخصية المرأة .

تنشأ المراهقة فى مصر فى أسرة كبيرة فى العادة تتكون من الأب والأم والاخت والاختات وكثيرا ما تضم الأسرة الجدة والجد وبذلك يعيش تحت سقف واحد ثلاثة أجيال ، ومن الطبيعى أن يكون لكل جيل طريقته الخاصة فى الحياة ومعالجة الأمور ولذا يكثر احتكاك أفراد الأسرة بعضهم ببعض ، ويتدخل الآباء والاجداد فى حياة الصغار تدخلا يمتثل فى كثرة الأوامر والنواهى التى يطلب من الأبناء طاعتها وما أكثر هذه الأوامر المفروضة على البنت لانها بنت وليست بولد فتضيق هذه ذرعا بها وتسوء العلاقة بينها وبين أسرتها ، ويحضرنى فى هذه المناسبة قول مراهقة لى : « اننى لا أستطيع أن أقوم بعمل واحد ينال استحسان جدتى ووالدتى » ولذا أعانى من نقدهما

الشيء الكثير ولا أستطيع أن أنفذ رغباتهما في كثير من الأحيان لان طريقتهما في الحكم على الأمور لا تناسبني .

ومما يزيد في التوتر بين المراهقة وأسرتها أن كثيرا من مراهقات الجيل الحالي - وعلى الأخص في المدن - متعلقات اكتسبن الكثير من عوامل المدنية الحاضرة ولذلك أصبحت تصرفات آبائهن وطريقة معيشتهم لا تعجبهن ، والحق أن المجتمع المصري في الوقت الحاضر يعاني من التفاوت الكبير في الثقافة بين الجيلين الحاضر والسابق - وعلى الأخص في الريف - حيث يعيش غالبية سكان مصر وكثير منهم أميون ولذلك كانوا مثار نقد الأبناء ، وبعضهم يخجل من الطريقة التي يعيش بها آباؤهم ومن مسكنهم وملبسهم ومظهرهم العام . هذا العامل وحده كفيلا بأن يولد الكثير من التوتر النفسي في نفوس الأبناء وخصوصا في مرحلة المراهقة التي يتطلع فيها الشباب الى المثل العليا في كل شيء .

والأسرة المصرية بما فيها من نظم اجتماعية وعادات وتقاليد لا تشبع كثيرا من حاجات المراهق والمراهقة والتي تعتبر حقا مشروعا لهما في كثير من المجتمعات الغربية . فنحن نعلم أن من الحاجات الضرورية للمراهقين عموما النزعة الى احتلال مركز محترم بين البالغين "Need for Status" وهذا من شأنه أن يجعل المراهق يضيق ذرعا بما كان يقبله كطفل من الأوامر والنواهي التي يصدرها والده ومدرسه والبالغون المحيطون به فيعمل على الخروج عليها . هذا السلوك طبيعي بالنسبة للمراهق ، ويجب ان نعترف له بأنه لم يعد طفلا كما يجب على الآباء أن يساعدوه على اعتداده بنفسه وعلى تبوء منزلة محترمة في المجتمع ، ولكن الأسرة المصرية في الغالب لا تعترف للمراهق بهذا الحق فيصعب على الأب أن يرى ابنه الوديع المطيع قد انقلب الى ولد عاق متمرد على سلطته وهو والده « الذي كان سببا في وجوده » كما سمعت بعض الآباء يقولون وهم يشكون أبنائهم أو بناتهم المراهقات ، وتكون نتيجة ذلك أن تشدد الأسرة من قبضتها على المراهق أو المراهقة « حتى لا يفلت زمامه منها » وقد يصل الأمر ببعض الآباء أثناء محاولته السيطرة على ابنه أو ابنته العاقة !! الى استعمال العقوبة البدنية ، وهذا التصرف بطبيعة الحال من شأنه ان يزيد الحالة سوءا ، فتزداد مقاومة الأبناء للآباء وبالتالي تزداد حالة التوتر النفسي التي يشعر بها المراهق وتزداد تعاسته ، ومما يزيد الطين بلة ان تقاليد الأسرة المصرية تفرق بين معاملة المراهق والمراهقة فتفرض قيودا جديدة على تصرفات البنت لأنها أصبحت مراهقة وتضيق على حريتها في الوقت الذي تشعر فيه المراهقة بحاجتها الى المزيد من الحرية والى التحرر ولو قليلا من قيود البالغين على الطفولة ، فتمنعها مثلا من الخروج وحدها ، فاذا ما تساءلت عن سبب هذه القيود الجديدة والتي لم تكن تشعر بها وقت طفولتها ، قيل

لها انها كبرت وأصبحت مراهة ومن العار تركها وحدها - واذا أرادت التزين والعناية بشعرها وملابسها - وهو سلوك طبيعي لمراهة - انتقد سلوكها لانها مازالت بنتا صغيرة والتزين لا يجوز الا لليافات من النساء ، واذا ما شوهدت تتحدث مع شاب ولو كان زميلا لها فى الطفولة لعبت معه سنوات طوالا بحرية ودون تحفظ ، لفت نظرها الى عدم العودة الى محادثته لانها كبرت وأصبحت كاملة الانوثة وتقاليده الأسرة لا تبيح اختلاط الجنسين فى هذه السن - وهكذا يتدخل الآباء فى كل صغيرة وكبيرة من حياة بناتهم وكثيرا ما يعيرونهن بما طرأ على أجسامهن من تغيير لم تألفه المراهقات ، فلا عجب اذا زاد التوتر الانفعالى للمراهة وضاق ذرعا بالحياة ، وقد شكت الى الكثيرات منهن بأن الحياة فى محيط الأسرة عبء لا يطاق وأن المدرسة أو الكلية « تفرج عنهن » وتخفف من حدة الازمات النفسية التى يتعرضن لها من آن لآخر نتيجة لاختفاقهن فى اشباع حاجاتهن الضرورية ، وأذكر فى هذه المناسبة حالات بعض مراهقات أتيننى طالبات الارشاد فى حل بعض مشكلاتهن النفسية وكان بعضهن يشكين من أمهاتهن والبعض الآخر من الآباء أو الاخوة الذكور .

ومما يزيد فى تعاسة المراهقة المصرية ان المسكينة لا تعاني من سلطة والديها ومدرسيها فقط ، بل كثيرا ما تعاني سلطة أقسى وأشد خطرا على صحتها النفسية وهى سلطة الاخوة البنين سواء كانوا أكبر منها أو أصغر سنا ، فان تقاليد الأسرة المصرية الاجتماعية وتقاليدها كشرقيين شجعت الاخوة البنين على أن ينصب كل منهم نفسه رقيبا على تصرفات اخواتهم البنات، وقد سمح له المجتمع فى مصر بأكثر من هذا اذ اعترف له ببعض الحق فى قتلهن تخلصا من العار !! فجاء القانون الجنائى وتكرم بعقوبة قاتل اخته لمجرد شائعة لم يتحقق من صحتها بالسجن سنتين أو ثلاثا أو بعقوبة أقصاها سبع سنوات بينما يعاقب قاتل اللص بالاعدام ، ومعنى ذلك ان النظم الاجتماعية المصرية والتى تنعكس فى حياة الأسرة تضاعف من حدة الازمات النفسية للمراهة ، ومما يزيد الأمر خطورة على صحتها النفسية ما نراه فى المجتمع المصرى الحديث من عدم استقرار فهو يتأرجح بين البالى من التقاليد وبين الجرىء من التجديد اذ بجانب النظم الاجتماعية التقليدية الصارمة السابق الإشارة إليها يوجد تقدميون ودعاة تجديد الى أبعد الحدود ينادون صراحة نبي الصحف والمجلات بوجوب اطلاق الحرية للفتاة، لان هذه الحرية من حقها فلماذا تحرم منها ، ويذهب بعضهم الى أبعد الحدود فينادون بآراء من شأنها ان تقلب النظم الاجتماعية السائدة حاليا فى مصر رأسا على عقب وتزعزع أركان الدين فنقرأ مثلا فى مجلة كالجيل أو أخبار الجامعات عبارات مثل « علموهن القبل » أو « اتركوا لهن حرية الحب والتمتع بقاء المحبوب فى ضوء القمر » الخ مما يلهب مشاعر المراهقة وقد يدفعها اما الى الجرى وراء اشباع دوافعها

الجنسية دون اعمال العقل والحكمة ، واما الى الشعور بالتوتر النفسى والاحباط
ازاء تصرفات أسرته معها ومنعها من الخروج وحدها مما يكون له أسوأ
العواقب على صحتها النفسية .

يضاف الى ما تقدم أن طريقة الأسرة المصرية فى تربية أبنائها تساعد
المراهق أو المراهقة على الشعور بالاحباط والتعاسة وتزيد من توتره النفسى
وذلك بسبب تناقض معاملتها للابناء فى المراحل المختلفة ، ففي المرحلة الأولى
أى فى المرحلة التى تسبق دخول الطفل المدرسة تعطى الأسرة أبنائها حرية
واسعة وتلجأ الى تدليلهم والمبالغة فى اشباع رغباتهم فتخضع الأم لرغبات
طفلها الرضيع وتعطيه ثديها ليرضع منه فى أى وقت يريد ولا تثقيد فى ذلك
بمواعيد محددة للرضاعة ، كما أن كثيرا من الأمهات يتركن أبنائهن يرضعون
لمدة سنتين وفى بعض الأحيان مدة أطول من ذلك وقد تستمر بعد ولادة مولود
جديد ، فاذا مشى وتكلم تركت له الحرية يلعب كما يريد ويذهب الى الحدائق
أو ينزل الشارع دون تقييد ، وكثيرا ما تخضع لرغباته فى الاكل والنوم حتى
ولو كانت عاداته فى هذه النواحي غير مرغوب فيها ، أما من حيث معاملاته
الاجتماعية فحدث عن ذلك ولا حرج فبعض الاطفال حتى بعد سن السادسة
يبدون من ضروب السلوك ما يدل على قلة عناية آبائهم بتوجيههم وتعويدهم
ضبط انفعالاتهم والتحكم فيها، ولذلك نجدهم يثورون لاتفه الاسباب وتنطلق
أفواههم بالشتم والصراخ ولا تتحرك الأم قيد انملة لتوجيه ابنها بل تنتحل
له الاعذار قائلة « انه طفل لا يفهم شيئا ، غدا يكبر ويتعلم » ، وهكذا يعيش
الطفل متمتعا بقسط كبير من الحرية ، حتى اذا دخل المدرسة تغيرت نظرة
البالغين اليه وبدأوا معه عملية تدريب لم يتعوده فتكثر أوامره اليه وتتعدد
طلباتهم منه ورغم شعوره بوطأة هذه المطالب الا انه يجيبها ويطيع الاوامر ،
يساعده فى ذلك ما تتميز به مرحلة النمو التى يجتازها من استقرار نسبي،
حتى اذا أتت مرحلة المراهقة زاد شعور المراهق تدريجيا بذاتيته وتعددت
حاجاته وأصبح أكثر رغبة فى اشباع هذه الحاجات التى كثيرا ما تجد مقاومة
من الآباء لانهم لم يتعودوها من ابنهم فتتعدد العلاقة بينه وبين أسرته وعلى
الاخص فى حالة الفتاة التى تجد نفسها مقيدة بقيود جديدة لاهلها فى المراحل
السابقة فى الوقت الذى تشعر فيه بحقها فى مزيد من الحرية فلا عجب أن
رأينا المراهقة المصرية فى كثير من الأحيان متوترة الأعصاب مشتتة الانتباه
خجولة مما طرأ على جسمها من تغيرات ، وتزداد وطأة هذه الحالة كلما زاد
التناقض فى معاملة أسرته لها فى مراحل النمو المختلفة .

هذا النوع من التربية المنزلية وما يبدو بها من تناقض فى معاملة الابنة
الواحدة فى مراحل نموها المختلفة تكاد تكون شائعة عند كثير من الأسر
المصرية على اختلاف طبقاتها ، ولذلك كان لها أثر كبير فى تكوين شخصية

المرأة المصرية التى تبدو غير متسقة فى كثير من الاحيان ، فنجد مثلا أما على جانب كبير من المحافظة فى حياتها العادية اليومية ومع ذلك فهى تترك لبناتها الحبل على الغارب فى المصيف فيأتين اعمالا غير لائقة ولكنها تعود الى الشدة فى معاملتهن متى عادت الى القاهرة ، وعلى النقيض من ذلك نجد أما أخرى متحررة من التقاليد الشرقية الى حد كبير ومتعلمة وحاصلة على أرقى الشهادات العلمية ومع ذلك فهى تأبى على بناتها المراهقات قدرا ضئيلا من الحرية وتحرمهن مصاحبة أية صديقة من نفس السن بحجة أن « البنات يعلم بعضهن بعضا العادات السيئة » ، وكان من الطبيعى أن تؤثر هذه المعاملة أثرا كبيرا على نفسية ابنتها المراهقة فتراها دائمة الاكتئاب والبكاء منصرفة عن أى ضرب من ضروب الحياة الاجتماعية لا عمل لها بعد الانصراف من المدرسة الا الاستذكار واتمام واجباتها المدرسية التى أصبحت مثار قلق دائم لها .

كذلك من العوامل المؤثرة فى شخصية المراهقة المصرية وبالتالى فى شخصية المرأة بصفة عامة ، نظرة الأسرة الى اختلاط الجنسين فى محيطها فالغالبية العظمى من الأسر المصرية وعلى الاخص فى الطبقات المتوسطة لا تبيع اختلاط الجنسين فى محيطها وتحت اشرافها وهذا ينطبق حتى على كثير من الأسر التى أتاحت لبناتها فرص الاختلاط فى دور العلم وفى المجتمعات .

ولاباحة الاختلاط فى محيط الأسرة فوائد متعددة منها حماية البنت من خطر الاختلاط بقرناء السوء والتنفيس عن حاجة من الحاجات النفسية القوية التأثير فى شخصيتها كما أنه سيجنبها الشعور بالخطيئة ان هى لجأت الى الاختلاط بالجنس الآخر دون علم أهلها .

وأخيرا أرى أنه مما يزيد حالة المراهقة المصرية سوءا أن المجتمع فى مصر لا يوفر لها سبل الأمن النفسى واحترام الذات والتخلص من الشعور بالذنب الذى تشتد وطأته فى مرحلة المراهقة خصوصا اذا ما زادت بواعت القلق وعدم الاستقرار لاي سبب من الاسباب ، فكثيرا ما تثار فى المجتمع مسائل تتعلق بالحياة الخاصة للمرأة المصرية كملابسها وعاداتها وأخلاقها بحجة اصلاح الفساد والقضاء عليه ، تثار هذه المسائل على صفحات الصحف وفى الاماكن العامة وتسمع المراهقة حينئذ نقدا لاذعا لملابسها وتصرفاتها قد يتعدى النقد الى السباب والشتم ، وتسمع وتقرأ أحيانا تقريظا وتشجيعا على التجديد والخروج على التقاليد الأمر الذى أدى الى زعزعة شعورها بالأمن واحباط حاجتها الى استحسان الجماعة التى تعيش بينها .

هذه بعض العوامل التى تؤثر فى بناء شخصية المراهقة المصرية ، ويبدو هذا التأثير فى صور متعددة تتفق وطبيعتها ، فقد تؤدى هذه العوامل أو

بعضها الى انطواء المراهقة على نفسها وخوفها من الاجتماع بالناس وتكوين الأصدقاء ، وكثيرا ما تنكب على دروسها وتنصرف عن غيرها من أنواع النشاط الاجتماعي داخل المدرسة أو خارجها ، ويكتسب النجاح المدرسي أهمية خاصة في حياتها ويصبح مثار قلق واكتئاب لاتفه الاسباب . كذلك قد تؤدي ظروف المراهقة الاجتماعية الى أن تسلك سلوكا مغايرا كل المغايرة لنوع السلوك السابق ، سلوكا يبدو فيه التحدي والنزعة الى الخروج على السلطة بل تبدو النزعة العدوانية واضحة وضوحا كبيرا فتتهز كتفيها استهتارا اذا سمعت نصيحة أو نقدا يوجه الى سلوكك أنت به وكان غير مرغوب فيه ، وتعتدي باللسان أو بالفعل على من يحاول توجيهها حتى ولو كان أقرب الناس اليها وبذلك يستبدل سعيها الى استحسنان المجتمع لتصرفاتها بالنزعة الى التحدي وعدم المبالاة بقيم الجماعة ومثلها ، علاوة على ذلك فقد تدفع التقاليد المراهقة الى أن تسلك طريقا تجد فيه وسيلة لاشباع نزعتها الى الاختلاط بالجنس الآخر فترتكب من الجرائم الجنسية ما يزعج الجماعة ويقلقها ، وذلك علاوة على تشتيت انتباهها وانسحابها الى عالم الخيال والانغماس في أحلام اليقظة هربا من عالم الواقع الذي أثقل كاهلها بقيوده .

وأخيرا قد تهرب المراهقة من مشاكلها الى الدين فتتخذ من الدين الشديد وسيلة تبرر به هروبها من المجتمع وتعوض به عن شعورها بالاحباط والفشل في تحقيق رغباتها وحاجاتها القوية ، وتلجأ الى انتزاع استحسنان الجماعة لسلوكها بالتمسك بشعائر الدين الى أقصى درجة فتخفي شعرها « بالطرحة » أو « الايشارب » وترتدي الملابس الواسعة الطويلة وتنصرف عن أنواع النشاط الطبيعي المحبب الى المراهقات من سنها .

تلك بعض أنواع السلوك غير المتكيف الذي قد تقوم به المراهقة . على أنه ليس معنى ذلك أن جميع المراهقات دون استثناء يمررن بنوع أو أكثر من أنواع السلوك السابق ، فهناك مراهقات نجحن في اجتياز هذه المرحلة بسلام وساعدهن على ذلك صلاحية البيئة التي نشأن بها وفهمها لحاجاتهن ، على أن هؤلاء في الغالب أقلية ولذلك كان الواجب علينا أن نفكر في كيفية مساعدة بناتنا في التخلص مما قد يعترين من ازمات نفسية في مرحلة المراهقة وفي كيفية توجيههن حتى يتم تكيفهن للمجتمع وحتى نضمن تكامل شخصيتهن واتزانها ، وسأتناول ناحية التوجيه هذه في مقال لاحق ان شاء الله .

فلسفة الرمز في الفن المصرى القديم

للاستاذ عبد الغنى الشال

أستاذ بالمعهد العالى للتربية الفنية

مر الفن المصرى القديم فى تاريخه الطويل على أحداث متنافرة ومجتمعات مختلفة فى الفكر والعادات والتقاليد ، وكان فى كل فترة من سيره يركز دعائمه ، ثم تفسره الاجيال المتعاقبة تفسيرات شتى ، وفى كل تفسير نرى فكرة جديدة تساعد على نشر دعوة ما ، دينية او فنية ، او سياسية او غيرها .

فما أن حل القرن العشرون حتى رأينا التفكير والتحليل يتجهان وجهة جديدة تجاه هذا الفن ، فاعتمد التحليل على معايير جديدة علمية او هندسية او رياضية او فنية ، من شأنها الكشف عن الجوهر الحقيقى لفلسفة هذا الفن فى كل صوره . وبذلك تلاشت الفكرة التى كانت الى عهد قريب جدا تشير الى أن الفن المصرى فن دينى بحت ، أو أنه فن ليس فيه من القيم سوى أنه فن قديم « انتيك » تحاط النظره اليه بالدهشة والغرابة التى تلازم كل عمل غائر فى القدم !

وهنا أريد أن أوضح بعضا من الرموز وأهدافها التى كان يعنىها الفنان المصرى القديم ، مسترشدا ببعض الامثلة على سبيل المثال لا الحصر .

وفى اعتقادى أن الفنان المصرى القديم عندما صاغ انتاجه الفنى المتعدد ، انما كان يعتمد كثيرا على الرمزية والغموض ، وينبغى تفسير هذا الانتاج بشئ من الحيلة والحذر والبحث والدقة ..

فمثلا . المعبود « حورس » ، ذلك الذى كمن رمزه فى طائر « الصقر » يستدعى تساءلنا : لماذا اختير هذا الطائر بالذات والأجواء المصرية مليئة بطيور غيره !! ربما يأتى الجواب أن الصقر طائر ينطلق فى طيرانه كالصاروخ من علو شاهق ، عيناه واسعتان لا تغمضان ، يتفرس فى فريسته باحثا عنها ، وهو فى طيره مثال للخفة والحركة .. اننى أرى أن هناك أشياء أخرى عناها المصرى القديم ، انها الرمزية التى تكمن وراء هذا الاختيار فى أداء وظيفة ما . تلك الوظيفة هى التى كلف بها « حورس » ، وهى البحث عن عمه

« ست » قاتل أبيه « أوزوريس » • وطائر له صفات الصقر ، خير رسول لتحمل هذه المسئولية • • ولقد شكله الفنان بخامات متعددة من أحجار الى ذهب الى خزف وغيرها •

نتناول مثالا آخر • فعندما نزر المتحف المصرى ، ونقف فى حجرة من حجرات الدولة القديمة ، نشاهد فيها تمثالا يعد من أعظم تماثيل الاشخاص فى العالم هو تمثال « خفرع » المنحوت من حجر « الديوريت » الاسود بعروق خضراء • هذا التمثال عثر عليه فى « جب » بالمعبد الجرانيتى بجوار أبى الهول •

ونستطيع - لحسن الحظ - أن نشاهد أيضا عن يمين هذا التمثال وبنفس الحجرة تمثالا آخر منحوت من الخشب ومعروف باسم « شيخ البلد » • وأطلق هذا الاسم على هذا التمثال لمشابهته الدقيقة بشيخ بلد قرية سقارة وقت العثور على التمثال • غير أن الثابت حتى الآن أنه لشخصية كبير العمال حينئذ • •

ان النظرة السطحية الى هذين التمثالين لا تكفى لمعرفة فلسفتيهما ، فان النحات عندما اختار تلك الحامة الشديدة الصلابة لتمثال الملك ، انما قصد الخلود والبقاء والازلية ، وانه فى وضعه لوجه الملك فى نظرتة الامامية الممتدة بهيئة رسمية عظيمة ، انما كان يريد أن يقول أن الملك الممثل للاله ينظر الى بعيد • • الى الافق وماوراءه • • الى عالم آخر مستقبل ، فيتنبأ بما فيه من شقاء أو سعادة • أما « حورس » المحتضن لرأس التمثال فان النحات يرمز به أيضا الى رمزين ، وقد وضع اعتبارين أمامه : الاول هو حماية الملك بواسطة « حورس » والثانى غرض فنى خاص بالحامة وزوايا الفراغ • ونجح النحات فى عدم دذبذبة عين الرائي للتمثال بجعل حورس منخفضا قليلا وراء رأس الملك •

وتمثال شيخ البلد رمز دقيق للشخصية الشعبية المصرية التى تتسم بالبساطة والطبيعة ، من غير الكلفة أو الاصطلاحية الملكية التى تعلو تماثيل الملوك •

واذا أردنا بحث رمزية أخرى تكمن فى المعبد نفسه وجدنا ما يلى :

لقد أراد المهندس المصرى القديم أن يقرب الحقائق الكونية لأفراد الشعب بشكل تعليمى ملموس فأخذ الشكل العام لمنزل المواطن العادى ونقله الى تقسيمات المعبد الرئيسية ، حيث نجد منزل الفلاح عادة يتكون من ثلاثة أجزاء هامة :

١ - ردهة المنزل .

٢ - قاعة للضيوف .

٣ - مكان صاحب البيت ومرقده .

فلجأ المهندس الى نقل هذا النظام فسمى المعبد بيت الله أو مسكن الاله .

ثم خطط الفناء فى المعبد ليشابه مركز ردهة المنزل العادى .

ثم جعل بهو الاعمدة فى المعبد ليشابه مركز قاعة الضيوف .

ثم وضع الهيكل فى المعبد ليشابه مركز صاحب البيت نفسه .

وكان لكل مكان من الامكنة السابقة حدود ، ولكل شخص مكانه لا يتعداه
تجاه هذا التقسيم .

ولقد أراد المصمم لأرضية المعبد ، وكذلك لسقفه ، أن ترتفع أرضية
المعبد ، كلما دخلنا الى الداخل ، وأن ينخفض السقف للداخل أيضا ، وبذلك
نجد فى الهيكل ، أو قدس الاقداس وهو آخر مكان فى المعبد ، الظلمة التى
ترمز للخلود والرهبنة والقدسية .

والجعران كذلك نجد أن الفنان صاغه من خامات متعددة ، وكان رمزا
للبعث والخلود - لقد شاهد المصرى صفات هذه الحشرة فوجدها تبيض البيضة
ثم تدحرجها فى الروث والقاذورات ، فيتكون على سطحها بعض القاذورات
ثم تدفن فى حفرة لمدة معينة تخرج بعدها صغار الجعارين ، فتتغذى بما اختزن
من فضلات حول البيض .

وسمى الجعران قديما « خبير » ومعناه المدحرج . ومن هنا كان تقريب
فكرة عبادة الاله الاكبر « رع » رمز الشمس للرجل العادى . ذلك لان الاله
الاكبر يدحرج بيضته ، وهى الشمس ، من المشرق الى المغرب ، فتمكث فترة
ما بعد ذلك ، ثم تبعث من جديد مرة ثانية . وهى فكرة البعث فى الاديان
الجديدة .

وبذلك رمز الجعران للبعث ونقشت عليه أدعية وتعاوين ، ولا زال الجعران
مشكلا يلبس الآن فى الخواتم والقلائد من خامات متعددة .

أما صورة الكباش الذى يرمز الى « آمون رع » رب الارباب ، فقد أشير به
الى السيادة والقيادة ، ففى سير القطيع نجد أن هذا الحيوان يتقدمها جميعا

ويتزعم القيادة ، وقد أدرك العرب هذه الظاهرة فلقبوا زعيم القوم وسيدهم « بكبش قومه » هذا فضلا عن صفات أخرى كامنة في هذا الحيوان بعضها جنسى ..

ولسنا نعرف على وجه التحقيق ما اذا كان الاسكندر المقدوني هو المقصود « بذي القرنين » لانه عندما احتل مصر حوالى سنة ٣٠٠ ق . م ، وزار معبد آمون رع ، لقبه الكهنة بابن الاله ، والبسوه التاج على هيئة قرنى كبش !

ولنعرج الآن على جزء من أسطورة مصرية مدونة على جدران وسقف حجرة صغيرة جدا فى مقبرة « سيتى الاول » قل أن يزورها أحد . وسوف أتناول رمزا واحدا من دراما هذه الاسطورة ، ذلك هو آلهة الشر والحرب والقسوة « سخمط » ، حيث تعرض لها الفنان المصرى وجسدها فى جسم امرأة ممشوقة القد والقوام ، ووجهها وجه أنثى الاسد « لبؤة » . لقد أثبت المصرى القديم باختياره هذا الرمز انه على علم ودراية بنفسية الحيوان ، ولقد عرض « والت ديزنى » فلما حديثا عن حياة الحيوان فى الطبيعة ، ورأينا كيف يتجسم الشر فى أنثى الاسد أكثر من الاسد نفسه . وكان المصرى القديم كان يعزو مصدر الشر الى المرأة قبل الرجل !! ولسنا هنا بسبيل تسجيل دور الشر الذى قامت به هذه الالهة فى تلك الاسطورة « أسطورة خراب العالم وفنائه »

فى هذه العجالة تناولت قليلا من كثير من الرمزية التى لعبت دورا هاما خطيرا فى إنتاج الفنان المصرى ، وتحتم علينا أن نتناولها بالتفسير والتحليل وعمق الدراسة ..

اننا نطلب من مدرسى التاريخ مثلا ، عندما يتعرضون الى تاريخ مصر القديم ، أن يسيروا الى فلسفة هذا الانتاج الضخم من المعرفة ، فلا يكفى أن نعلم الاولاد فى المدارس أن بانى الهرم الاول « خوفو » ، أو أن نقول لهم ان أبا الهول رأسه رأس انسان وجسمه جسم أسد فى حين ثبت أن جسمه يشير الى جسم اللبؤة .

اننا نريد أن يبين للتلاميذ تفكير المصرى القديم فى اختيار مكان الهرم مثلا ، واجراء التجارب لمعرفة تحمل الارض لهذا البناء الضخم . وينبغى أن يعرف الطالب أن هذه الكتلة الهائلة تحتاج الى علم رياضى حسابى دقيق .. نريد كذلك أن يبين لنا المهندس المعمارى سر زاوية ميل جدران الاهرام أو ميل البوابات المصرية ، وهل لمثل هذا الميل ومقدار زاويته أثره على كتلة العمارة ذاتها ، وعلاقة ذلك بالتكوين الهرمى الشائع فى الفن ورسوخه وتكثله ..

نريد أن يتعلم أبناؤنا لماذا اتجه أبو الهول فى نظرتة هذه الى الشرق ، وينبغى كذلك أن نسأل رجال العمارة مستفسرين عن السر الذى كان يرمى اليه المهندس المصرى القديم عندما شذ عن القاعدة المعروفة فى بنائه للمعبد ، عندما شيد المعبد الجنائزى (١) لمدينة هابو لرمسيس الثالث - وهو بناء من ثلاث طبقات - بشكل غريب عن العمارة المصرية المألوفة . نريد أن نعرف هل من رمز كان ينشده المهندس القديم ؟ وهل لذلك من علاقة علمية أو حربية أو غيرهما أراد المهندس القديم تنبيه أذهان المصريين اليها سواء فى حاضرهم أو فى مستقبلهم ؟ وهل كان فى ذهن ذلك المهندس تلك المعمة الحربية التى واجهها رمسيس الثالث فى احدى حروبه مع الاعداء تجاه فلسطين وكاد الجيش المصرى يفنى لولا حكمة عسكرية آنئذ وكياسة حربية أنقذت الجيش المصرى ؟

ان التلميذ ليس بحاجة أن نزوده بأن اخناتون كان مريضا بداء الاستسقاء ، وكان جسمه مثل المرأة ، لان ذلك معرفة غير حية لا تستهوى التلميذ ولا تشتمل على مجموعة من الخبرات والفكر . ان ما نريده هو معرفة تامة للرمزية التى عناها الفنان المصرى ، ولن يتأتى ذلك الا بعد معرفة فلسفة اخناتون نفسه ، فلقد لقب نفسه « عنخ ان ماعت » ومعناها الذى يعيش فى الصدق ، فهو اذن لا يريد الكلفة الملكية وقد كان الضحية الاولى أمام الفنان فعبر عنه فى نقوشه وتماثيله بحقيقة صادقة ومن غير رياء .

واننا نتساءل : لماذا لم يرمز الفنان الى « آتون » اله الشمس بصنم ما ، مثل الالهة الاخرى ؟ . نقول ان هذا كسر للتقاليد الفنية ، حدث أثناء حكم اخناتون . وبذلك رمز الى الالهية الموحدة ووحداية الله ولم شمل تلك الالهة المتفرقة فى وادى النيل ، تلك المثالية التى حاك لها الكهنة كل المؤامرات وقد نالوا مآربهم بعد حين . . وقد كان توحيد الاله احدى التعاليم التى حملها موسى النبى من افريقيا الى آسيا . .

وأخيرا نريد معرفة جديدة خالية من الخرافات فى كل مرفق من مرافق الحياة لتراثنا المصرى القديم .

(١) هناك معابد جنائزية وأخرى الهية ولكل وظيفة مميزة .

المؤتمر الدولي الخامس عشر لعلم النفس

بمدينة بروكسل ١٩٥٧

للدكتور محمد خليفة بركات

المدير المساعد للبحوث الفنية

فكرة عامة عن المؤتمر :

نظم هذا المؤتمر الاتحاد الدولي لعلم النفس ، وهو يضم عددا قدره (٥٦) جمعية لعلم النفس في مختلف دول العالم . وفي عام ١٨٨٩ انعقد المؤتمر الاول لعلم النفس في مدينة باريس ، وأخذ ينعقد بعد ذلك كل ثلاث أو خمس سنوات في احدى الدول المختلفة . . . ففي عام ١٩٤٨ انعقد المؤتمر الدولي الثاني عشر في أدنبرة . وفي عام ١٩٥١ عقد المؤتمر الثالث عشر في استكهلم . وفي عام ١٩٥٤ انعقد المؤتمر الدولي الرابع عشر في مونتريال ، وفي عام ١٩٥٧ انعقد المؤتمر الخامس عشر في بروكسل .

وتعتبر الجمعية المصرية لعلم النفس احدى مكونات الاتحاد الدولي الذي ينظم هذه المؤتمرات ، ولذا نشترك عادة بأكثر من عضو لحضورها .

وقد حضر هذا المؤتمر ١١٩١ عضوا ممثلين لحمس وأربعين دولة ، وكان نحو ٣٠ ٪ من المؤتمرين من الولايات المتحدة بأمريكا ، وساعدهم على الحضور تبرع مؤسسة فورد بألف دولار لنفقات عدد كبير منهم ، كما كان ١٧ ٪ من الحاضرين من بلجيكا بحكم انعقاد المؤتمر في بروكسل ، وحضر ١٣ ٪ من بريطانيا و ١٠ ٪ من فرنسا . وحضر لأول مرة في هذا المؤتمر عدد من علماء النفس في روسيا ، ومثلت معظم البلاد الاخرى أيضا .

وقد كان رئيس الاتحاد في هذه الدورة الاستاذ Piaget والسكرتير العام الاستاذ Klineberg وأمين الصندوق الاب Maillaux وفي يوم ٤ أغسطس، بعد انتهاء المؤتمر ، انعقدت الجمعية العمومية للاتحاد . وحضر الدكتور محمد خليفة بركات ممثلا للجمعية المصرية لعلم النفس هذا الاجتماع ، وتم فيه قبول جمعيات علم النفس في بولنده ونيوزيلانده واستراليا وتركيا كأعضاء

فى الاتحاد • كما أجريت انتخابات المكتب الجديد ، فكان الرئيس الاستاذ Michotte والوكيل الاستاذ Drever وانتخب عشرة أعضاء مجلس الإدارة • كما نوقش فى هذا الاجتماع أمر تنظيم اصدار مجلة للخصات وافية للبحوث التى تجرى فى علم النفس بجميع فروعها فى مختلف بلاد العالم، وعهد بدراسة هذا المشروع الى لجنة برئاسة الاستاذ Russell السكرتير العام لجمعية علم النفس الامريكية • ونوقشت أيضا بعض المسائل مثل علاقة الاتحاد بالمنظمات الدولية الاخرى مثل الاتحاد الدولى للصحة العقلية ، وقسم الدراسات الاجتماعية باليونسكو • وقد حضر الاستاذ Marshall هذا الاجتماع ممثلا لليونسكو •

كما بحث موضوع مكان المؤتمر القادم ، واقترح مبدئيا أربعة احتمالات وهى فنلنده ، والبرازيل ، وبولنده ، وألمانيا • ولكن لم يتقرر شئ فى ذلك انتظارا للاتصال بحكومات هذه الدول •

ونحن نأمل أن نتمكن من عقد هذا المؤتمر فى احدى دوراته بمصر ، ففى ذلك كسب علمى ، ومزايا أخرى سياحية واقتصادية ، اذا أحسن تنظيمه ووقع عبء التكاليف على الاعضاء كما يحدث فى الخارج ، بحيث لا تتكلف الدولة المضيئة الا النفقات الضرورية •

النشاط العلمى للمؤتمر :

تناول النشاط العلمى للمؤتمر ما يأتى :

أولا : المحاضرة الرئيسية للاستاذ Michotte عن وظيفة اللغة فى ضوء تحليل المدركات النفسية •

ثانيا : ثلاث محاضرات مسائية ألقاها :

١ - الاستاذ Kohler عن علم النفس والعلوم الطبيعية •

٢ - الاستاذ Piaget عن التوازن النفسى بين التذكر والتوقع والعمل التنفيذى •

٣ - الاستاذ Kluckhohn عن العلاقة بين علم النفس والانثروبولوجيا •

ثالثا : ثلاث حلقات بحث تناولت ما يأتي :

١ - الاعداد العلمى والمهنى للاخصائيين النفسيين باشراف الاستاذين

Heron & Marquis

٢ - اصطلاحات علم النفس باشراف الاستاذين Klineberg & Luthe

٣ - التعاون بين علماء النفس والمختصين فى الطب العقلى والعصبى

باشراف الاستاذين Nyssen & Germain

رابعا : محاضرات وأحاديث حول موضوعات رئيسية بلغ عددها ٢٦ موضوعا .

وكان يلقي فى كل واحد منها بين ٤ ، ٣٠ محاضرة وحديثا .

وقد اقتضى تنظيم المؤتمر قيام بحث كل خمسة موضوعات فى وقت واحد فى أماكن مختلفة ، وكان على أعضاء المؤتمر أن يختاروا لانفسهم الموضوع الذى يناسبهم لحضور بحوثه ومحاضراته ، وكان الكثيرون من الاعضاء ينتقلون بين الموضوعات بحسب اهتمامهم بالمحاضرات الفرعية أيضا .

من بعض المحاضرات والمناقشات :

١ - فى مناقشة موضوع اتجاهات الافريقيين نحو الاوروبيين ، تحدث Biecheuvel عن جنوب افريقيا وتحدث Amberdance عن الكنگو البلجيكي - وقد عرضوا من النتائج ما ينم عن تأخر هذه الشعوب .

وأثناء المناقشة أبرز مندوب مصر أهمية النقط الآتية فى مثل هذه الدراسات : أن افريقيا أوسع من مجرد هذه الشعوب التى أجريت فيها الدراسات . وان من الواجب أن يشترك ممثلون من أهالى تلك الشعوب فى البحوث ، وان من الخطأ اصدار أحكام مقارنة فيما يتصل بالصفات الخلقية والمزاجية والعقلية نظرا لاختلاف البيئة والتقاليد والقيم بين تلك الشعوب وبين أوروبا .

٢ - تحدث Dublineaux عن مدرسة تعليم الآباء فى فرنسا - ويحضرها الآباء والأمهات لمناقشة مشكلات أبنائهم ومشكلات الحياة الزوجية . ويلقى المختصون فى الطب والتربية وعلم النفس محاضرات ومناظرات فى هذه الموضوعات .

٣ - ألقى Luria أستاذ علم النفس بجامعة موسكو بحثاً تجريبياً عن تطور الفعل الإرادي عند الأطفال ، مبيناً تطورات التوافق بين الكلام والحركة في مراحل نمو الطفل وربط بين ذلك وبين دراسات Pavlov في الفعل المنعكس الشرطي .

٤ - تحدث Murray عن قياس الشخصية وأشار الى أن تطبيق اختبار الـ T.A.T. في بلاد أخرى يجب أن يسبقه تجريب وإعادة بحث في كيفية الانتفاع بنتائجه بما يناسب البيئة الجديدة .

٥ - تحدث Dailey عن دراسة القادة وتحليل شخصياتهم عن طريق دراسة تواريخ حياتهم ، وبين أهمية اختيار القادة الذين في أيديهم الفصل في المواقف ومستقبل الشعوب في ميادين السياسة وغيرها .

زيارة معامل علم النفس بجامعة لوفان :

في يوم السبت ٣ أغسطس نظمت إدارة المؤتمر رحلة الى مدينة لوفان حيث قمنا بزيارة معامل علم النفس الثلاثة ، وهي معمل قسم علم النفس الذي يشرف عليه الاستاذ Michotte وبه أجهزة حديثة لتجارب الإدراك والعمل، مزود بورشة لعمل الاجهزة وتصميم التجارب العملية ، وبه قسم خاص بدراسة وملاحظة الأطفال ، وقد صمم وفقاً لهذا الغرض ، ولذا تجد به حجرة للملاحظة ذات جدران يتكون جزء منها من الزجاج النصف شفاف ليتمكن ملاحظة الأطفال من الخارج دون أن يعرفوا أنهم موضع الملاحظة .

أما المعمل الثانى فهو معمل علم النفس التربوى ، وأهم ما فيه مجموعات من الاختيارات العقلية والتحصيلية .

والمعمل الثالث ، معمل علم النفس الطبى ، وبه أجهزة حديثة مثل جهاز قياس التموجات المخية لحالات الاضطراب النفسى المختلفة .

النشاط الاجتماعى للمؤتمر :

نظم المؤتمر عدداً من الحفلات والمناسبات الاجتماعية كان أهمها دعوة الى حفلة موسيقية من المعهد القومى للراديو ببروكسل ، وحفلة استقبال بدعوة من عمدة بروكسل ، وحفلة عشاء في جامعة بروكسل .

ملاحظات عامة :

- ١ - لقد لاقينا من رجال سفارة الجمهورية العربية المتحدة في بروكسل وعلى رأسهم السيد نجيب الصدر القائم بالاعمال روحا تعاونية ممتازة .
- ٢ - فرجو في المستقبل ، عند اشتراك مصر في هذه المؤتمرات ، أن تتخذ اجراءات الموافقة على الاعضاء ، واجراءات اتصال وزارة الخارجية بالمؤتمر في وقت مبكر بدرجة كافية ليتمكن اتخاذ اجراءات تحويل النقد عن طريق الحكومة ، ذلك لان تحويل النقد بالطريق الشخصي يجعله خاضعا لتقلبات الاسعار ، كما أن الاجراءات المبكرة تعطي الاعضاء فرصة أوسع لتجهيز أنفسهم وتحضير بحوثهم للمساهمة في النشاط العلمي للمؤتمر .
- ٣ - وأخيرا نسجل شكرينا لقسم المؤتمرات بإدارة الثقافة على التسهيلات التي قام بها في هذه المهمة .

رأى

فى تيسير الكتابة العربية

محمد خرى حربى - والسيد محمد العزاوى

لمحة تاريخية :

أغلب الظن أن اللغة العربية كانت لغة منطوقة فى العصور التى سبقت ظهور الاسلام . فلم تكتشف حتى الآن نقوش تثبت أنها كتبت فى تلك المراحل التاريخية الموعلة فى القدم . الا أن الروايات تذهب الى أن العرب اختارت بعض القصائد الممتازة وكتبتها بماء الذهب على حرير استوردوه من مصر وهذه القصائد هى ما يعرف باسم المعلقات .

وقد لمس التجار العرب الذين كانوا يرحلون الى اليمن والشام حاجتهم الى تدوين حساباتهم وأرباحهم وخسائرهم . ولم يطل بهم البحث فقد استعاروا الارقام من التجار الهنود الذين كانوا يتعاملون معهم فى مرافىء الخليج العربى ، واستعاروا حروف الهجاء من القبائل التى كانت تنزل على تخوم الجزيرة العربية فى اتجاه الشام . وبذلك تكامل للتجار العرب أداة وظيفية للحساب والتدوين ، ولم يفكر التجار كثيرا فى مدى ملاءمة هذه الأداة لطبيعة اللغة العربية طالما أنه يؤدى لهم أغراضهم التجارية .

وعند بعثة الرسول الكريم كان الكاتبون فى المدينتين قلة نادرة . فلما انتدب الكاتبون المؤمنون لكتابة الوحي لم ينكر الرسول عليهم كتاباتهم لآياته بهذا الخط . بل لقد عمد الى أسرى بدر وبين لهم أن فى امكان الكاتب منهم أن يفتدى نفسه اذا هو قام بتعليم عشرة من أبناء المسلمين الكتابة .

فلما قام عثمان بن عفان بجمع القرآن وتدوينه وارسلاله فى الأمصار عرفت البلاد التى دخلت فى ظل الاسلام كتاب الله مدونا فى نسخته الرسمية بهذا الخط الذى يطلق عليه عادة اسم الخط الكوفى ، ويتميز بأن حروفه لم تكن منطوقة ولا مشكولة .

وبدأت الشعوب الاسلامية غير العربية تقرأ الكتاب وتدرس لغته . الا أن كثرة لحن هذه الشعوب أشعرت الأمويين بضرورة العمل على تيسير النطق

السليم . ولم يلجأ الأمويون هذه المرة الى القبائل التي استعيرت منها حروف الهجاء بل عمدوا الى الابتكار : فابتكروا أمرين ، نقط توضع فى مواضع شتى من الحروف المتشابهة حتى تساعد على تمييزها بعضها عن بعض وتحول دون التباسها على المتعلم ، وعلامات توضع على الحروف حسبما تقتضيه ملاحظة النحو والصرف والاشتقاق ، حتى تساعد المتعلم على سلامة النطق والاعراب - أى التحدث بلغة العرب .

بهذين الابتكارين يمكننا أن نؤرخ أول محاولة كاملة لتيسير الكتابة الصحيحة التي تؤدي الى النطق السليم والفهم القديم .

وفى أواخر عهد الدولة الأموية وصدر الدولة العباسية بدأت حركة تدوين العلوم وترجمة المعارف من اللغات الأخرى كالسريانية واليونانية ، وكان هذا امتحانا قاسيا تعرض له الخط العربى والابتكارات الأموية . ولم يكن المدونون والمترجمون يشعرون باطمئنان كبير الى كفاية هذه الأداة . وليس أدل على ذلك من أنهم كانوا يكتبون الكلمة العربية أو الأعجمية على حد سواء ويضبطونها بالكتابة بعدها وما زالت المعاجم اللغوية تحمل هذا الطابع، وبخاصة فى الكلمات الأعجمية التي كانت اللغة العربية الناهضة تستوعبها بقدرة عجيبة لأنها كانت فى حاجة ماسة اليها .

وظلت اللغة العربية بخير قراءة وكتابة على هذا النحو الى أن بدأت النزعات الانفصالية تفرض على الشعوب التي كان يتألف من مجموعها الأمة العربية المتحدة وبدأ الوعى القومى الخاص يتفجر على شكل ثورات دامية وأخذ القرن الثالث يشهد اللغات التي صرعتها اللغة العربية بسلطانها الدينى تحاول استعادة مكانتها كجزء أساسى من مقومات هذا الوعى القومى المنبثق . عندئذ بدأت « الأوطان » الخاصة تتحدث بلهجات تتمثل فيها البطانات الثقافية والاجتماعية القديمة والعوامل البيئية - كل ذلك مع شئ غير قليل من التحامل على السادة العرب . وكان هذا التحامل يتدرج من المناوشات كالتى نلمسها فى الجانب الأدبى من حركة القومية الى حروب الإبادة والثورات المجنونة التي كانت تنتهك فيها كل الحرمات .

وكان من الطبيعى أن يعمل هذا الجو النفسى للجماعة العربية الذى تحركت فيه هذه البواعث على تفشى اللحن والخطأ بصورة دعت الكتاب الى تسجيلها فى غير قليل من العجب والدهشة ، وذهبوا فى تعليل هذه الظاهرة مذاهب شتى كان أبرزها بعد العهد بالعربية الفصحى ، ونسوا أن اللغة كائن حى متطور ، وأن اللغة العربية الفصحى التي كانت منطوقة فى الجزيرة العربية كانت جزءا من مقومات قومية عربية خاصة تختلف عن بقية مقومات الشعوب الإسلامية الأخرى .

والواقع أن تفشى اللحن والخطأ لم يتأت من بعد العهد باللغة العربية قدر ما تأتي من انشطار وظيفة اللغة العربية الى شطرين ، فبعد أن كانت أداة التفكير الدينى والمعاشى اقتصرت مهمتها لدى هذه الشعوب على الجانب الدينى فقط . أما الجانب المعاشى فله لغته القومية التى يستريحون اليها . ومن ثم نشأت ثنائية اللغة : لغة الدين الموحدة ، واللغات العامية المتعددة .

وفى أواسط القرن الخامس الهجرى (الحادى عشر الميلادى) توقفت اللغة العربية - أو كادت - عن أن تكون اللغة الأولى للفكر الإسلامى ونافستها على هذا المركز لغات اسلامية أخرى من أبرزها اللغة الفارسية .

ولم يلبث أن بدأ الجمود يدب فيها فغرق البيان العربى فى المحسنات البديعية الثقيلة . وغرق معه الخط العربى فى المحسنات الزخرفية التى ينطق بها الفن الإسلامى الوسيط .

لغات استعارت الخط العربى :

وعندما نهضت اللغات الإسلاميه الأخرى استعارت الخط من اللغة العربية استعارة واعية ، كما استعارت مجموعات كاملة من الكلمات التى تمثل أقساما كاملة من التفكير ولا سيما الدينى .

وكانت اللغة الفارسية أول لغة تستعير الخط العربى . إلا أنها حين فعلت هذا كانت مدركة لاحتياجاتها الخاصة فطوعت بعض الحروف لتلائم مخارجها الصوتية المميزة ، من ذلك الكاف (ك) اشتقت منه صورة أخرى قريبة الشبه به (ك) ليلفظ جيما كالجيم المصرية (من غير تعطيش) به وال (ج) اشتقت منه ج لينطق ch وال (ب) اشتقت منه ب لينطق P. والزاي اشتقت منه الزاي المثلثة لتنطق (J)

واستعارت اللغة التركية القديمة (اسكى) الخط العربى أيضا ، وطوعته ليؤدى مخارجها فزادت على ما فى اللغة الفارسية سرفا آخر اشتقته من الكاف وأسسمته الكاف النونى ويرسم بثلاث نقط عليه كما هى الحال فى الشاء والشين ، ومن أبرز كلماته المعروفة (بكباشى) التى ما زالت تنطق فى بعض بيئاتنا المصرية (بنباشى) .

واستعارت اللغة الأردية الخط العربى أيضا . ولعلها أوسع اللغات تصرفا فيه وتطويعا له حتى يؤدى مخارجها الغريبة . من ذلك أنها عبرت بالنون غير المنقوطة عن مخرج صوتى يشبه الفنة التى تمتاز بها أواخر الأفعال

الفرنسية المسندة الى جماعة المتكلمين (avons, allons) كما استفادت من رسمى الياء المتصلة المتطرفة (هى ے) فجعلت لكل منهما دلالة صوتية تجعله حرفا قائما بذاته . أما تصرفها فى التاء والراء فعجيب حقا ، ففضلا عن أن فيها تاء وراء محققة ففيها كذلك التاء المشبعة بهاء منفجرة ، والراء اللثغاء مشبعة بلام فوضعت على التاء والراء طاء صغيرة لتدل على هذه المخارج .

ولعل اللغة الكردية أحدث اللغات استعارة للخط العربى . ولا نستطيع أن نحكم عن مدى صلاحية هذا الخط لها لأنها أقرب شبيها بالتركية من الفارسية أو العربية .

ولا بد أن نقرر أن نجاح هذه اللغات فى استعارتها للخط العربى لا يرجع الى مهارتها فى تطويعه بقدر ما يرجع الى طبيعتها فهى خالية من الاعراب ، كما أن تصرفاتها واشتقاقاتها لا تتأتى بتغيير بعض حركات الكلمة بل بتغيير صورة الكلمة الى صورة أخرى .

وبالرغم من استمرار كتابة اللغة التركية بالخط العربى قرونا عديدة الا أنه كان من البين أن الخط العربى قاصر - مهما طوع - عن أداء ما فيها من الامالة والاشمام وأطيانهما المتدرجة من الملفوظ الى ما يقرب من الملحوظ .

وقد استطاع مصطفى كمال فى مطالع هذا القرن أن يأمر بالانتقال الى الخط اللاتينى دون أن يواجه رد فعل عنيف . ولم يكن من المعقول أن يحدث هذا الحدث أى رد فعل يذكر فى جيل شهد بعينى رأسه كيف سدد أتاتورك الى السلطة العثمانية والخلافة الاسلامية ضربتين متلاحقتين فقضتا عليهما قضاء تاما فى وقت قصير الواحدة بعد الأخرى .

كفاح مصر من أجل نهضة سليمة :

وحين جاءت الحملة الفرنسية الى مصر جاءت معها بمطبعتين فرنسيتين وأخرى عربية ليطلع عليها نابليون منشوراته الى رعاياه الجدد . وكما أذهلت المصريين قوة الغرب العسكرية أذهلتهم أيضا قدرتهم الصناعية الفنية . وكانت الطباعة سحرا دونه السحر !

وفى غمرة الذهول والعجب أنشأ محمد على المطبعة الأميرية لتطبع « الوقائع » التى كانت تحمل ما يشاء أن يبلغه الى الرعايا من قوانين وقرارات ومنشورات تحظر هذا وتمنع ذاك وتندرج فى سلب الشعب كل حقوقه ،

لتركز في يده • وكان التعليم من بين هذه الحقوق التي سلبها •
وأخرجت المطبعة الاميرية طبقات من الكتب الخطية التي تعالج شتى العلوم
والمعارف ، كما بدأت تخرج الكتب للمدارس •

وبدأ المصريون يتعلمون ويدرسون وتيسرت للناس ألوان العلوم والمعارف
الأصلية والمترجمة •• وهكذا بدأت النهضة • ولم يحاول أحد في غمرة
النهضة العلمية السريعة الخطى أن يفكر في تيسير الكتابة العربية للأجيال
الصاعدة لانهم كانوا مشغولين بأنفسهم ومراكزهم ومناصبهم وقربهم وبعدهم
من الوالى وحاشيته • الا أن العائدين من البعثات العلمية أدخلوا في الكتابة
العربية ما ألفوه في أوروبا من علامات الترقيم كالفاصلة والنقطة وعلامات
التنصيص وتقسيم الموضوع الى فقرات •• وغنى عن البيان أن المستعمر لم
يكن يهتم في قليل أو كثير أصلحت الكتابة العربية أم فسدت • لا بل انه
كان يهدف الى أن يستبدل بهذا كله لغته الانجليزية التي قرر - دون استشارة
أحد بالطبع - أن تكون لغة التدريس في مراحل التعليم المختلفة • الا أن
الشعب نجح في إعادة اللغة العربية الى مكانتها من المدارس والحياة العلمية •
ولعل المستعمر ساهل المصريين في ذلك حتى لا ينتفض عليه في الحرب العالمية
الاولى ، وإبقاء على مصالح شركات الطباعة الأجنبية التي كانت تورد هذه
المطابع الى مصر •

محاولات تيسير الكتابة :

ويبدو أن حركة إعادة اللغة العربية الى مكانتها من المدارس صاحبها تفكير
في الصعوبات التي يلاقيها الناشئة في تعلمها ورسم حروفها ونطقها نطقاً
سليماً • وكان كل تفكير في الإصلاح يأتي عادة من جانب الشعب لا الحكومة
في ذلك الزمان ، لأن الحكومات كانت عن الشعب في شغل بارضاء القوى
السياسية من ناحية وتجنب كل ما من شأنه أن يضعف مركزها أو يقوى
غيرها من الأحزاب من ناحية أخرى •

ويحدثنا المرحوم خليل مطران عن محاولة لتيسير الكتابة العربية قام بها
أستاذه ابراهيم اليازجى لتلاميذه • غير أنه يقرر أن التلاميذ اضطروا الى
هجرها لما كان فيها من تعقيد • وكان هذا في سوريا • أما في مصر فيمكننا
أن نؤرخ بدء المحاولات الواعية بسنة ١٩٣٨ حين أبدى المجمع اللغوى رغبته
في بحث الطرق التي من شأنها أن تؤدي الى تيسير الكتابة العربية وجعلها
صالحة لضبط النطق بالفاظ اللغة • وكان ذلك في أواخر يناير سنة ١٩٣٨

حيث ألفت لجنة من أعضاء المجمع المقيمين بالقاهرة لدراسة هذا الموضوع على أن يكون الشرقيون والمستشرقون أعضاء بالمراسلة • (١)

وفى الوقت نفسه أبدى بهى الدين بركات (وزير المعارف آنذاك) اهتمامه الجدى بالمشكلة • فنشر مقالا أثار فيه مسألة الصعوبة التى يعانىها النشر فى ضبط النطق ورسم الكلمات العربية (٢)

وكان هذا المقال فاتحة لحركة شعبية واسعة النطاق وأفسحت الصحف والمجلات صدرها لأقلام الكتاب الذين تناولوا المسألة من شتى النواحي ما بين مؤيد ومعارض ومعلق ومقترح حتى كاد القارىء لا تقف عينه على صحيفة يومية الا ليجد فيها بحثا أو تحليلا أو نقدا أو تعقيبا - مما دلى بصورة واضحة على أهمية الموضوع بالنسبة للجمهور ومساس الحاجة الى التفكير فيه •

وفى غمار ذلك دعت مجلة التربية الحديثة كبار المفكرين من رجال التربية والادب فى مصر والبلاد العربية الى أن يدلوا بأرائهم وأصدرت عددا خاصا بهذا الموضوع (٣) يحوى بضعة عشر مقالا طيبا أجمعت كلها على ضرورة العمل على التيسير وان اختلفت بعد ذلك فى المقترحات العملية •

وما لبثت أن اندلعت نيران الحرب العالمية الثانية فصرفت انتباه الناس فى مصر وفى غيرها عن كثير مما كانوا يتابعونه من ألوان النشاط • الا أن هذه المشكلة ظلت ماثلة لدى المجمع اللغوى والقائمين على شئون التعليم فى البلاد • وفى أوائل سنة ١٩٤١ أصدر ك وزير المعارف آنذاك قرارا يكلف فيه المجمع اللغوى درس ما من شأنه تيسير الكتابة العربية (٤) فدرس المجمع الموضوع بعد صدور القرار بيومين ، وانتهى الى إحالة الموضوع الى « لجنة الاصول » التى ألفتها فى تلك الجلسة ، ثم عينت لجنة الاصول هذه لجنة فرعية من بين أعضائها لتقديم مقترحاتها بهذا الشأن •

-
- (١) الجلستان ٣١ و ٣٢ من الدورة الخامسة المنعقدة يومى الاحد والاثنين ٢٣ و ٢٤ يناير سنة ١٩٣٨ •
 (٢) مجلة التربية الحديثة - السنة الحادية عشرة - العدد الثالث فبراير ١٩٣٨ ص ٢١٤ وما بعدها •
 (٣) مجلة التربية الحديثة - السنة الحادية عشرة - العدد الرابع ابريل ١٩٣٨
 (٤) ٦ فبراير سنة ١٩٤١

وبذلت جمهرة الباحثين من طبقات الشعب معونتها الصديقة لهذه اللجنة
فقدمت مقترحات مختلفة يرجع أغلبها الى اختصار بعض حروف الهجاء
وتثبيت أشكالها فى مواضعها المختلفة من الكلمة ، والى تبسيط قواعد
الاملاء .

مشروع الجارم

وقد اهتم المرحوم على الجارم - عضو المجمع - ببحث الوسيلة التى يجعل
بها أشكال الحروف متصلة بالحروف ذاتها . وقد استعان فى بحثه ببعض
المختصين من الخطاطين العارفين بأصول الطباعة . ومرة أخرى أبدى الشعب
معونته الصديقة فأخذ يرسل الى المجمع مقترحاته فى هذا الشأن . وفى
ابريل سنة ١٩٤١ قدم الى لجنة الاصول مشروعه فاشتغلت اللجنة بدراسته
وتحسينه ، وذلك تمهيدا لعرضه على مؤتمر المجمع .

ومما هو جدير بالتسجيل أن الشعب الذى عاون فى مشروع الجارم لم يكن
الشعب المصرى وحده بل شعب البلاد العربية التى كانت آنذاك تدخل فى
دور جديد من أدوار تطورها المجيد نحو الوحدة الكاملة التى هى حقها الطبيعى
الذى أخذت تنتزعه انتزاعا بكفاحها المراتب الطويل .

مشروع عبد العزيز فهمى :

وقد بدأ المرحوم عبد العزيز فهمى مشروعه بأن تقدم فى جلسة ٣ مايو
سنة ١٩٤٣ مقترحا ابدال الحروف اللاتينية بالحروف العربية للتمكن من
الكتابة ومن النطق الصحيحين فأحيل الاقتراح الى لجنة الاصول لدراسته ،
ثم ناقش مشروع الجارم الذى عرض بعد تنقيحه على لجنة الاصول واعترض
عليه ، ثم عاد فتقدم باقتراحه الاول الى مؤتمر المجمع فى جلسة ١٧ يناير
سنة ١٩٤٤ .

وقد أعانه كل ذلك على أن يصور مشروعه ويقدمه فى جلسة ٢٤ يناير سنة

١٩٤٤ وبسطه فى جلستين :

مسابقة :

وشهد شهر فبراير أكبر عدد من الجلسات خصص لمناقشة الكتابة العربية (١) . وقرر ألا يبت برأى حتى يستشير البلاد العربية وفي الوقت نفسه قرر وضع جائزة مقدارها ألف جنيه لأحسن اقتراح في تيسير الكتابة على ألا يكون لأعضاء المؤتمر الحق في دخول المسابقة . وأعلن المجمع عن هذه المسابقة وحدد آخر موعد لقبول المقترحات بيوم ٣١ مارس ١٩٤٧ . وفي خلال هذه المدة تلقى المجمع اللغوى ما يزيد عن المائتى مقترح .

وفي مايو سنة ١٩٤٧ ألفت المجمع لجنة فنية من المختصين في الخط والطباعة من غير أعضاء المجتمع لتتولى دراسة هذه المقترحات وتقديم تقريرها الى لجنة الاصول لتنظر فيها وتعرض الأمر على المجلس . وقد عقدت هذه اللجنة عشرين جلسة انتهت فيها من دراسة جميع المقترحات فاستتقت ما يصلح لإعادة النظر .

مشروع تيمور :

وفي ٢٤ يناير سنة ١٩٥١ استمع مؤتمر المجمع الى اقتراح جديد قدمه الاستاذ محمود تيمور عضو المجمع (٢) . ويقضى الاقتراح بالاختصار على صورة واحدة لكل حرف - وهى الصورة التى تقبل الاتصال من بدء الكلمات، اتخاذ علامات الضبط المتعارفة التى يجرى بها الاستعمال . ويرى صاحب الاقتراح أن اقتراحه يبقى على الصلة بين القديم والجديد ، وأن الحروف ستكون واضحة لا خفاء بها ، وأن علامات الشكل ستقع على الحروف التى سيكون تعليمها يسيرا .

وبعد سنة من اجتماعات اللجنة الفنية رفعت تقريرها الذى تقرر فيه أنها انتهت الى « أن كل المقترحات التى قدمت لم تحقق التيسير المنشود » .

وفي هذا الضوء فصل فى شأن المسابقة على أساس أن أحد المتسابقين لم يصل الى أحسن اقتراح لتيسير الكتابة العربية ، وشكرهم المجمع جميعا وتقرر الاستمرار فى دراسة الموضوع .

-
- (١) نوقش مشروع الجارم فى جلسات ٥ و ٧ و ٩ من فبراير ونوقش اقتراح عبد العزيز فهمى فى جلستى ١٩ و ٢١ .
 (٢) محمود تيمور - ضبط الكتابة العربية - الطبعة الأولى يناير يناير سنة ١٩٥١ .

وفى سنة ١٩٥٥ وردت طائفة جديدة من المقترحات • فأخذت اللجنة فى دراستها وتجربة بعض ما رآته صالحا للتجربة •

جهود جامعة الدول العربية :

وفى أثناء دراسة المجمع للمقترحات بحثا عن أهدي الطرق الى تحقيق تيسير الكتابة العربية تألفت لجنة فى جامعة الدول العربية لهذا الغرض تضم ممثلين للبلاد العربية وطلبت من المجمع ايفاد ممثليه فى اجتماع اللجنة • فلما اجتمعت اللجنة فى أواخر مارس سنة ١٩٥٦ رأت أن تنضم الى لجنة التيسير بالمجمع توحيدا للجهود المبذولة ، وضمانا للاطلاع الكامل على جميع الجهود السابقة ، فعقدت جلسيتين اشترك فيهما خبراء الفن والطباعة • وتوصلت اللجنة المشتركة الى بعض التوصيات التى تدور حول الاختصار على تيسير حروف الطباعة والآلات الكاتبة باختصار صور الحروف والاستغناء عن المتداخل منها والمقنطر ، ووجوب التزام الشكل فى الطباعة ووضع النقط فى مواضع ثابتة •

وقد أبلغت هذه التوصيات الى الادارة الثقافية بجامعة الدول العربية حتى تكون موضع النظر فى مؤتمر المجامع العربية •

وفى أواخر سبتمبر عقد المؤتمر الاول للمجامع اللغوية العلمية فى دمشق بدعوة من جامعة الدول العربية • وفاز موضوع تيسير الكتابة العربية بقسط طيب من الدراسة • غير أن اللجنة الخاصة بها رأت أن كل هذه الجهود التى بذلت ما زالت بعيدة عن تحقيق الغاية المرجوة وأوصت باستمرار البحث لتحقيق هذه الغاية ، ورحبت بأن تمضى المجامع اللغوية والجامعة العربية فى سبيلها فى تشجيع الباحثين لتحقيق هذا الأمل العظيم (١)

تصنيف المحاولات :

ويمكننا أن نصنف جميع المحاولات التى بذلها المتقدمون فى الاتجاهات التالية :

(١) جامعة الدول العربية - الادارة الثقافية .

المؤتمر الاول للمجامع اللغوية العلمية • دمشق سنة ١٩٥٦ ص ٢٦٣

الاتجاه الاول - اتخاذ الحروف اللاتينية بدلا من الحروف التى تكتب بها اللغة الآن .

الاتجاه الثانى - اختراع حروف جديدة تحل محل حروف اللغة ، ذات علامات للضبط ملائمة لها .

الاتجاه الثالث - الابقاء على الحروف العربية القائمة مع اختراع علامات للضبط يلاحظ فى اختراعها أن تكون ميسورة على المطابع واضحة للقارئ فتلحق بتلك الحروف .

الاتجاه الرابع - الابقاء على الحروف القائمة وعلامات ضبطها على أن تصب علامة الضبط مع الحرف فى بنية واحدة .

الاتجاه الخامس - الابقاء على الحروف القائمة ووضع علامات الضبط بجانب الحروف منفصلة عنها كما هى الحال فى الحروف اللاتينية وليس كما توضع الآن فوق الحروف وتحتها .

الاتجاه السادس - الابقاء على الحروف القائمة والاقتصار منها على صورة الحروف المنفصلة تسهيلا لوضع علامات الضبط عليها .

الاتجاه السابع - الابقاء على الحروف المستعملة والاقتصار على صورة واحدة هى التى تقبل الاتصال من بدء الكلمات وهى التى يسميها أهل فن الطباعة حروفا من الاول .

ابعاد المشكلة :

وان المتتبع لكل هذه المحاولات يهوله حقا أنها لم تثمر ثمرتها المرجوة رغم ما رصد لها من جهد ووقت ومال ، حتى انه لا يتمالك أن ينسأل ما هى أسباب الفشل حتى الآن رغم أن الدولة تبنت الموضوع وعهدت به الى هيئة من أجل هيئاتنا العلمية ، ثم نصرتها جامعة الدول العربية ولم تبخل أية جهة بشئ ولم تحتكر شيئا بل انها التجأت الى الشعب صاحب القول الفصل فى هذه المسألة وفى غيرها - ورصدت قدرا مغريا من المال من يحقق للبلاد العربية أمنيتها العزيزة فى تيسير تعلم لغتها قراءة وكتابة وفهما .

من الواضح الجلى أن الخط ورسم الحروف ليس هدفا فى حد ذاته ، بل هو وسيلة لغاية أجل وأخطر . ومن الواضح الجلى أنها ليست مسابقة فنية

فى جمال التصميم الهندسى وبراعة الزخارف بل انها عملية تعليمية تهدف الى ايجاد أداة طيعة تستجيب للكاتب والقارئ بأقل جهد وكلفة . . أداة فى يد الكاتب العادى يكتب بها ما يريد كتابة سليمة بينة يراعى فيها الوضوح والاقتصاد ، وتجعل القارئ العادى يقرأ ما يكتبه الكاتب قراءة صحيحة بأقل جهد مستطاع لكى يفهم ما يقرأه باكبر قدر مستطاع . أو بعبارة أخرى ان المسألة تهدف الى ايجاد اداة قادرة على تصوير « جميع » أجزاء الكلمة ، وضبط رسمها ونطقها أينما وقعت من الجملة وتحت تأثير أى عامل اعرابى وقعت .

الخلاصة :

ويخيل الينا أن المسئول الأول عن الفشل هو تكييف المشكلة وتصورها . فلو كانت المشكلة مشكلة الشكل والتشكيل فقط لما عجزت الأجيال المتعاقبة عن أن تجد لها حلا موفقا .

لقد حصر الباحثون والمحاولون كل همهم فى اشكال الحروف وحركات الاعراب والتشكيل الى غير ذلك . فلم يروا الا وجه المشكلة القريب وعزلوا هذا الوجه عن بقية الوجوه الأخرى . وسلخوا المشكلة برمتها عن العوامل الاجتماعية التى أثرت وما زالت تؤثر فى مجراها ، وحكموا آراءهم وعاداتهم فى الحلول التى اقترحوها ، ونسوا صلتها الأكيدة بالجيل الصاعد الذى تبذل كل هذه المحاولات من أجله : من أجل جعل اللغة أطوع ومن أجل جعل تعلمها أقل مشقة .

فالوجه الاجتماعى للمشكلة يتجلى فى مسلكنا التعليمى الذى كنا نسلكه

الى عهد قريب . كنا - وما زلنا الى حد بعيد - نعلم الجيل الصاعد فى المدارس لغة ذات مخارج خاصة والفاظ خاصة تتغير أواخرها رفعا ونصبا وجرا يسمعها ويراها فى بعض ساعات اليوم المدرسى ، ونحرصه على وجوب احترامها لأنها لغة الآباء والأجداد والتراث النفيس وكنا - وما زلنا الى حد كبير - نحرص على أن نفصل بينها وبين « لغة » أخرى يتحدث بها التلميذ طول اليوم المدرسى - فى غير دروس اللغة العربية - ويتحدث بها فى خارج المدرسة فى الشارع وفى البيت ، وفى كل مكان ، وتلتقطها أذنه من كل جانب . ولا يرى لنفسه غنى عن اجادتها حتى يسير بها فى حياته اليومية .

ولم نحاول الا قليلا فى أن نقرب بين هذين الشئتين . ووقفنا بالمرصاد على باب اللغة نزود عنه كل كلمة متطفلة تحاول أن تدخل من الباب

المشروع • ونسينا أن اللغة العربية كانت من أقوى اللغات هضما لمئات من الالفاظ التى انهالت عليها فى عصور التدوين والتأليف العباسية الزاهرة ، وان ازدهارها لم يتأت الا من استيعابها لهذه الالفاظ ذات المدلولات الدقيقة أو الغريبة - دون قيد أو شرط فى بعض الاحيان • وما زال بإمكانها أن تهضم آلاف الكلمات الجديدة دون أن تفقد وظيفتها كوسيلة للتفاهم والربط بين شعوب البلاد العربية ، لا كأداة علمية تعبر عن أدق مباحث العلوم والفنون •

ولكى نقدر مدى ما لهذا الوجه من المشكلة من تأثير عميق على القراءة الصحيحة والكتابة السليمة والفهم القويم يجب أن نلاحظ منصفين أن طائفة كبيرة من كتابنا المجيدين يعبرون بلغتنا العامية تعبيرا ودوا كل الود لو اقتدروا عليه كتابة وفهما • وما الميل الجارف الى استعمالهم للعامية فى المسرحيات والتمثيليات الا لاحساسهم الفنى الدقيق بأنهم عندئذ أقدر على التعبير عن خلجات الضمير وما تخفى العيون والصدور •

فاذا كان هذا حال المجيدين من كتابنا فكيف حال الناشئين والجيل الصاعد ؟

والوجه التعليمى للمشكلة يتجلى فى طريقة تعليمنا للغة العربية بقواعدها

المعقدة ، فالجهل بقواعد النحو والصرف المعقدة من الاسباب الرئيسية فى الخطأ المكتوب والمنطوق • فضلا عن أن الخط العربى المجرد يسمح بقدر كبير من المخالفة بين النطق والكتابة فانه لا يسمح بأى قدر من بيان وجه النطق السليم • ولو تأملنا ما يفعله أى كاتب منا لرأينا أنه يكتفى برسم نصف الكلمة على أحسن الحالات ، فهو يكتب (قد) ويترك القارئ للقدر ! ولو تأملنا ما يفعله القارئ المتوسط لرأينا أنه يقوم بالحدس والتخمين ويقرأ على أساس المحاولة والخطأ ، وغالبا ما يكون نصيبه الخطأ لانه لو وفق الى التعرف على الكلمة لم يوفق - فى الغالب - الى معرفة ما يوجبها موقعها من حركة على آخرها • وهكذا يظل القارئ فى عناء مريع • ولعل لهذا أثره فى عودة البعض الى الامية •

فتيسير القواعد النحوية والاملائية وجه آخر من وجوه المشكلة ليس الى

نكرانه من سبيل • ولو أننا تأملنا كيف يتعلم المستشرقون اللغة العربية لوجدنا أنهم يعمدون الى قواعد املائية ونحوية تختلف كل الاختلاف عن تلك التى يتعلمها أبناؤنا فى المدارس •

وهناك وجه آخر سيكولوجي للمشكلة وهو أن انذين تناولوا المشكلة حتى

الآن لم يستطيعوا أن يتخلصوا من اطار العادات والتقاليد المألوفة ، وأن ينظروا الى المسألة نظرة موضوعية تأخذ بعين الاعتبار مصلحة الجيل الصاعد . وهذا طبيعى فى موضوع تيسير الكتابة لانه يتصل باحداث تعديل فيما تعلموه والقوه من نظم وطرق . وهناك من القوى النفسية الداخية ما يكفى الكبار لتبرير أى تمسك بالقديم حتى بعد أن يتبين لهم صلاحية الجديد . ومن أبرز الأمثلة التى نشاهدها الآن المقاومة العنيفة التى تلقاها الطريقة الكلية فى تعلم القراءة - من الجمهور ومن بعض رجال التعليم رغم أن التجارب العديدة ما زالت تثبت صلاحيتها وتفوقها على الطرق الأخرى .

وعلى ضوء هذا كله نستطيع أن نذكر مجموعة من الاعتبارات التى ينبغى أن تؤخذ بعين الاعتبار عند وضع أى منهج علمى لبحث هذه المشكلة :

١ - لما كانت هذه المشكلة تهم القارئ والكاتبين باللغة العربية فى كل مكان لذلك ينبغى أن يعمم البحث بحيث يأخذ بعين الاعتبار وجهات نظر تمثل هؤلاء جميعا .

ولعل العمل المشترك فى مثل هذه الدراسة من أهم العوامل التى تقوى الرابطة العربية وتدعم القومية العربية وهذه القومية بدورها يمكن أن تسهم بنصيب وافر فى حل هذه المشكلة بالتعاون بين البلاد العربية شرقا وغربا .

٢ - ولما كان لهذه المشكلة جانبها الاقتصادى المتصل بالطباعة والنشر فينبغى أن يراعى هذا أيضا فى منهج البحث فيؤخذ رأى رجال المال والاعمال والفنيين فى المسائل المتصلة بعملية انتاج الكتب والكتابة .

٣ - ليست هذه هى المرة الاولى التى تعرضت فيها شعوب العالم لمثل هذه المشكلة ولذلك ينبغى أن نستعين بخبرات من سبقونا فى هذا الميدان حتى نبدأ من حيث انتهوا وهذا يتطلب دراسات مقارنة لبعض نواحي هذه المشكلة عند الشعوب التى كان لها نصيب فى حل مثل هذه المشكلة مثل روسيا فى عهد بطرس الأكبر وتركيا فى عهد كمال أتاتورك وغيرهما .

٤ - أما الجانب النفسى والاجتماعى لهذه المشكلة فانه يدفعنا الى كثرة عرض الموضوع على الناس لتتناوله أقلامهم وألسنتهم فى كل المجالات وعلى مختلف المستويات فى الوقت الذى يكون فيه البحث ماضيا فى طريقه ، وذلك حتى

يلم الباحثون بالاستجابات الاجتماعية والنفسية للشعب العربي ازاء موضوع تيسير الكتابة وذلك قبل أن ينتهوا الى نتائج فى هذا الموضوع يفرضوها عليه وقد دلت التجارب على أن المجتمع يلفظ عادة مثل هذه الفروض مهما كان لها من أهمية أو يحولها فى اتجاهات قد تمسح البحث ونتائجها وهذا طبيعى فى مجتمع قوى كالمجتمع العربى تمتد جذوره التاريخية الى أبعاد عميقة جدا .

خاتمة :

ليس الهدف من هذا المقال عرض مشكلة تيسير الكتابة والنقد بتوصيات فيها وانما كل ما نهدف اليه هو ابراز أهمية توثيق البحوث التربوية بمعنى جمع الدراسات المقارنة جنبا الى جنب مع اندراسات التاريخية ووضع منهج للبحث يتناول هذا كله الى جانب المنهج العلمى المؤلف وابرار فكرة ان النظم الاجتماعية والتعليمية ينبغى أن يراعى فى بحث مسائلها انها لا تقوم منفصلة وانما تدخل فى الاطار الاجتماعى وتتفاعل معه بحيث لا يمكن فصلها عنه ودراستها منعزلة ولا بد من مراعاة الاتجاهات الاجتماعية للشعوب ، طالما أن البحث يتناول مشكلة اجتماعية للشعوب ويهدف نحو تغيير ما ألفوه من نظم أو طرق . والله ولى التوفيق .

بحث

نظام القبول بالتعليم الثانوى

للدكتور محمد نسيم رافت
المدير المساعد لإدارة البحوث الفنية

مقدمة :

ظهر نظام للقبول بالمدارس الثانوية ، ويصعب على الانسان أن يفهمه اذا لم يعرف الاسس التى بنى عليها . فمثلا يمكن أن يتساءل الفرد : لماذا قرر هذا النظام خصم درجات من مجموع التلاميذ ؟ ولماذا لم يكن الخصم على وتيرة واحدة فى جميع الاعمار ؟ (يخصم النظام نصف درجة عن كل شهر للتلميذ بين ١٤ سنة ، ١٥ سنة ونصف ، ثم يخصم علاوة على ذلك درجة عن كل شهر يزيده عمر التلميذ عن ١٥ سنة ونصف) .

ولماذا اختار هذا النظام الخصم بطريقة تصاعدية مثل الضريبة التصاعدية؟ وعلى أى أساس تقرر اعفاء التلاميذ الذين هم دون الرابعة عشرة من الخصم من مجموعهم ؟ وهل هذا النظام بدعة جديدة أم نتيجة لتطور مستمر ؟ وما نوع هذا التطور ؟ وما الاسس التى روعيت فى تطور هذه النظم ؟

لذلك نبدأ بعرض تطور نظم القبول ، مع بيان الاسس التى روعيت فى كل نظام ، وظروف السياسة التعليمية ، وامكانيات الميزانية التى كانت سببا مباشرا فى ظهوره .

التطورات التى طرأت على نظام القبول :

لقد مرت نظم القبول فى مراحل ثلاث ، كل منها يختلف عن غيرها من حيث الظروف والامكانيات وسياسة الوزارة التعليمة . ويمكن أن نلخصها فيما يلى :
المرحلة الاولى : نظام القبول الى ما قبل عام ١٩٥٠ وتتميز هذه المرحلة بما يأتى :

أ - كان التعليم الثانوى بمصروفات .

ب - كانت توجد أماكن متوفرة لجميع القادرين على دفع المصروفات
فى المدارس الثانوية .

ج - لم يكن هناك نظام لاختيار التلاميذ لهذا التعليم سوى القدرة
على دفع الرسوم المدرسية .

لذلك كانت شروط القبول للتعليم الثانوى تتلخص فيما يأتى :

أولا : نجاح التلميذ فى الشهادة الابتدائية وبشرط الا تزيد سنه
على ١٧ سنة .

ثانيا : دفع المصروفات المقررة للتعليم الثانوى .

ثالثا : ولم تظهر فى هذه المرحلة الاولى أية مشكلة فى نظام القبول
بالمدارس الثانوية .

المرحلة الثانية : نظام القبول من ١٩٥٠ الى ١٩٥٢ وتتميز هذه المرحلة بما يأتى :

أ - أصبح التعليم الثانوى مجانا للجميع .

ب - أصبحت المدارس الثانوية العامة لا تتسع لجميع المتقدمين اليها .

ج - ظهرت الحاجة لاختيار أفضل المتقدمين للتعليم الثانوى العام .

لذلك كان نظام القبول فى المدرسة الثانوية يتلخص فيما يأتى :

يقبل بالسنة الاولى التلاميذ الذين ينجحون فى الشهادة الابتدائية
وفق الشروط الآتية :

١ - ألا تزيد سن التلميذ فى أول أكتوبر على ١٧ سنة .

٢ - وتكون الاولوية فى القبول لمن هم فى سن الثالثة عشرة فمادونها
بدون قيد أو شرط .

٣ - وإذا بقيت بعد ذلك أماكن خالية - يقبل بها التلاميذ الذين
تتراوح أعمارهم بين الثالثة عشرة والسابعة عشرة على الاساس
الآتى :

أ - تخصص درجة من المجموع الكلى للتلميذ عن كل شهر يزيده عمره على سن الثالثة عشرة .

ب - يرتب التلاميذ ترتيبا تنازليا وفق المجموع الاعتبارى الجديد فى قائمة .

ج - يقبل التلاميذ وفق ترتيبهم فى هذه القائمة بقدر العدد الذى تسمح به الميزانية المقررة للمدرسة .

فى هذه المرحلة ظهرت مشكلة القبول، وخصوصا لان التعليم الفنى لم يكن قد أعد مدارس له لاستيعاب عدد من فائض المتقدمين للمدرسة الثانوية العامة - كما نجد أن التعليم الثانوى قد جعل لأول مرة نظام القبول على أساس السن ومجموع الدرجات .

ويلاحظ أن هذا النظام قد خصم ٤٨ درجة من المجموع الكلى للتلميذ الذى يبلغ من العمر ١٧ سنة وهذا الخصم يعادل حوالى ٢٠ ٪ من المجموع الكلى مما يجعل الأمل ضعيفا جدا فى قبوله بالرغم من حصوله على مجموع يعتبر جيدا جدا .

وفى هذا اجحاف بمن صادفتهم ظروف قاهرة حالت دون التحاقهم بالتعليم الثانوى فى سن مبكرة ، مع أنهم قد يمتازون فى تحصيلهم العلمى وفى قدراتهم المختلفة .

وفى عام ١٩٥٣ أصبحت الشهادة الاعدادية شرطا أساسيا للقبول بالتعليم الثانوى بدلا من الشهادة الابتدائية ، وامتحان التلاميذ الذين كانوا فى الثانية الثانوية فى امتحان الشهادة الاعدادية ، والناجحون منهم كانت لهم أماكن متوفرة فى السنة الثالثة الثانوية التى أصبحت السنة الأولى الثانوية ، بعد تقسيم المدرسة الثانوية الى قسمين ثانوى على النظام الحالى والقسم الآخر ألحق بالمدرسة الاعدادية .

لذلك لم تظهر أية مشكلة للقبول فى ذلك العام . ولكن بدأت تظهر هذه المشكلة فى الأعوام التالية نظرا لاستمرار ازدياد الاقبال على التعليم العام .

المرحلة الثالثة : نظام القبول من ١٩٥٥ الى ١٩٥٧ وتتميز هذه المرحلة بما يأتى:

- أ - ازدياد عدد المتقدمين الى التعليم الثانوى العام المجانى .
- ب - أصبح التعليم الثانوى يأخذ تلاميذه من الناجحين فى امتحان الشهادة الاعدادية بدلا من الشهادة الابتدائية .

ج - تعديل نظام القبول على نفس الاساس مع مراعاة السن ومجموع الدرجات .

ولذلك أصبح نظام القبول في التعليم الثانوى يتلخص في أن يقبل في السنة الاولى التلاميذ الذين ينجحون في الشهادة الاعدادية وفق الشروط الآتية :

- ١ - ألا تزيد سن التلميذ في أول أكتوبر على ١٧ سنة .
- ٢ - وتكون الاولوية في القبول لمن هم في الخامسة عشرة فما دونها بعد ترتيبهم حسب مجموع درجاتهم .
- ٣ - واذا بقيت بعد ذلك أماكن خالية ، يقبل بها التلاميذ الذين تتراوح أعمارهم بين الخامسة عشرة والسابعة عشرة بعد ترتيبهم وفق مجموع درجاتهم .

مشكلات نظام القبول التي ظهرت في عام ١٩٥٧ :

- ١ - استمرار ازدياد الناجحين في امتحان الشهادة الاعدادية عاما بعد عام ، كما يتبين من الجدول الآتى :

السنة	عدد الناجحين في الشهادة الاعدادية
١٩٥٣	٣٨٠٦٨
١٩٥٤	٤٣٥٧١
١٩٥٥	٥٤٤٥٧
١٩٥٦	٥٣٣٦٩
١٩٥٧	٥٨٤٢٣

- ٢ - تثبيت عدد فصول السنة الأولى في التعليم الثانوى العام وعدم التوسع فيها ، وأصبحت تتسع فقط لحوالى ٣٠ ألف تلميذ في سنة ١٩٥٧ من جملة الناجحين في هذا العام ، وذلك للتوسع في التعليم الفنى .
- ٣ - ورغم التوسع في التعليم الفنى فان امكانياته كانت لا تتسع لأكثر من ٩ آلاف تلميذ من الناجحين في الشهادة الاعدادية لسنة ١٩٥٧ .

٤ - اهتمام الوزارة بقبول أفضل المتقدمين إليها في التعليم العام على أساس مراعاة السن ومجموع الدرجات .

٥ - شعور الوزارة بأن نظام القبول المعمول به في ذلك الوقت ، والذي قسم التلاميذ الى طبقتين : أقل من ١٥ سنة وأكثر منها ، فيه اجحاف وظلم لفئة معينة من التلاميذ ، هي الفئة التي تقع بين الطبقتين ، فمثلا يمكن قبول التلاميذ الذين عمرهم خمس عشرة سنة أو أقل بأيام مع حصولهم على حوالى ٤٥ ٪ من المجموع الكلى ولا يقبل التلاميذ الذين يزيد عمرهم أياما على الخمس عشرة سنة مع حصولهم على أكثر من ٧٠ ٪ من المجموع الكلى ، وذلك لان الاولوية في القبول لمن هم أقل من خمس عشرة سنة .

لذلك أوقفت الوزارة قبول التلاميذ في شهر سبتمبر ١٩٥٧ للدراسة هذه المشكلة وإزالة أسباب الظلم الواقع على هذه الفئة من التلاميذ ، وقد قامت بهذه الدراسة ادارة البحوث الفنية (فرع التخطيط) مع ادارة التعليم الثانوى .

دراسة لايجاد حل عاجل لمشكلة عام ١٩٥٧ :

صمم فرع التخطيط استمارة لجمع البيانات الآتية عن حالة القبول في المدارس الثانوية في كل منطقة تعليمية :

- ١ - عدد الناجحين في الشهادة الإعدادية .
- ٢ - عدد المتقدمين للمدارس الثانوية (تحت ١٥ سنة) (فوق ١٥ سنة)
- ٣ - عدد المقبولين تحت ١٥ سنة .
- ٤ - عدد المقبولين فوق ١٥ سنة .
- ٥ - أقل مجموع وصلت اليه المنطقة في قبول التلاميذ .
- ٦ - عدد الفصول المقررة للسنة الاولى الثانوية .
- ٧ - عدد الفصول التي تقترح المنطقة زيادتها .
- ٨ - بيانات عن أعمار ومجموع التلاميذ الذين لم يقبلوا حتى شهر سبتمبر ١٩٥٧ .

وفينا يلي نموذج من هذه الاستمارة التي وزعت على جميع المناطق للمء
بياناتها :

بيانات عن حالة القبول في المدارس الثانوية

منطقة	بنين	بنات	مجموع
١ - عدد الناجحين في الشهادة الاعدادية
٢ - المتقدمين للمدارس الثانوية (فوق ١٥ سنة / تحت ١٥ سنة)
٣ - عدد المقبولين تحت ١٥ سنة
٤ - عدد المقبولين فوق ١٥ سنة
المجموع

٤ - أقل مجموع وصلت اليه المنطقة في قبول التلاميذ

٥ - عدد الفصول المقررة للسنة الأولى الثانوية

بيانات عن التلاميذ الذين لم يقبلوا ثلاثين بالمدارس الثانوية

فئات المجموع الأعمار	أقل من ١٠٨	من ١٠٨ إلى أقل من ١٢٠	من ١٢٠ إلى أقل من ١٣٢	من ١٣٢ إلى أقل من ١٤٤	١٤٤ أو أكثر
شهر سنة شهر سنة					
١٥,٠٠ - ١٥,٥
١٥,٦ - ١٥,١١
١٦,٠٠ - ١٦,٥
١٦,٦ - ١٧,٠٠

وقام الفرع بتفريغ هذه البيانات ودراستها احصائيا ، ولاحظ أن ضغط اقبال التلاميذ على المدارس الثانوية شديد في بعض المناطق دون غيرها ،

وبيانها كالاتى - مع ترتيبها حسب ضغط التلاميذ على مدارسها الثانوية :
 منطقة القاهرة الشمالية - منطقة الجيزة - منطقة القاهرة الجنوبية - منطقة
 الاسكندرية - منطقة طنطا - منطقة المنصورة - منطقة شبين الكوم .

وتقدم الفرع بالمقترحات الآتية :

١ - لا يجوز أن يوضع أساس جديد من شأنه أن يستبعد بعض التلاميذ
 الذين تم قبولهم لأن بعض المدارس فى مناطق كثيرة قد أذاعت نتائج
 القبول قبل أن يصلها أمر الوزارة بوقف القبول .

٢ - الحل العاجل لهذه المشكلة يكون بزيادة ميزانية فصول السنة الاولى
 الثانوية أو بزيادة عدد تلاميذ الفصل من ٣٢ الى ٣٦ تنميذا بدون زيادة
 فى الفصول . وذلك لان الغرض منه منح الفرصة للتلاميذ الذين تزيد
 أعمارهم على ١٥ عاما ، والذين حصلوا على درجات عالية فى المجموع
 (وقد أخذت الوزارة بهذا الاقتراح وزادت فصول السنة الاولى فى
 المناطق التى تواجه ضغطا شديدا من كثرة المتقدمين للالتحاق بالتعليم
 الثانوى) .

٣ - يجب بحث نظام القبول واقتراح أساس سليم له فى المستقبل .

بحث القبول فى المدارس الثانوية واقتراح نظام له لسنة ١٩٥٨ :

جمعت ادارة البحوث (فرع التخطيط) بيانات عن عدد الناجحين فى
 الشهادة الاعدادية فى احدى عشرة منطقة وهى :
 القاهرة الشمالية - القاهرة الجنوبية - الجيزة - بنى سويف - المنيا -
 سوهاج - طنطا - شبين الكوم - المنصورة - كفر الشيخ - دمياط .

جدول كمثال يبين بيانات عن الناجحين فى المناطق المذكورة فى عام ١٩٥٧

عدد الناجحين		
بنين	بنات	المجموع
٢٢٧٨٠	٩٣١١	٤٢٠٩١

وقد تضمنت المعلومات التى جمعت بيانات عن أعمار الناجحين ومجموعهم
 ومن هذه البيانات أمكن حساب متوسط المجموع لكل عمر كما يتبين من
 الجدول الآتى :

متوسط المجموع	العمر	
	شهر	سنة
١٣٤	—	١٣
١٣١	٦	١٣
١٢٩	—	١٤
١٣١	٦	١٤
١٣٤	—	١٥
١٣٥	٦	١٥
١٣٠	—	١٦
١٢٥	٦	١٦
١٢١	—	١٧

الأسس التي يجب أن تراعى في اقتراح النظام :

١ - معرفة عمر التلميذ الذي سار سيرا عاديا حتى وصل الى الشهادة الاعدادية في صيف عام ١٩٥٨ تبعا للخطة المرسومة في السياسة التعليمية :

نجد أن مثل هذا التلميذ قد دخل المرحلة الابتدائية من سن السادسة وتقدم بعد أربع سنوات لامتحان القبول للمدارس الاعدادية وبذلك كان في العاشرة من عمره وقضى أربع سنوات بالمدرسة الاعدادية فيكون قد وصل الى الشهادة الاعدادية في سن الرابعة عشرة .

والتلاميذ الذين هم أقل من هذه السن دخلوا المدرسة الابتدائية أصغر من السن القانونية ، ولهم من القدرة العقلية والقدرة التحصيلية ما مكنهم من السير جنبا الى جنب مع غيرهم ، وهم في الغالب ممتازون نسبيا كما يتبين ذلك من متوسط المجموع لهذه الأعمار .

والتلاميذ الذين هم أكبر من سن الرابعة عشرة ربما يكونون قد دخلوا المدرسة الابتدائية أكبر من السن القانونية أو تغثروا في دراستهم .

٢ - دراسة علاقة السن بمتوسط المجموع في الأعمار المختلفة ودلالاتها :

نجد أن متوسط المجموع يرتفع بعد سن الرابعة عشرة تدريجيا الى أن يصل أقصى ارتفاعه في سن الخامسة عشرة وسنة والنصف ثم ينخفض انخفاضا كبيرا نسبيا .

وهذا يدل على أن ارتفاع متوسط المجموع من سن الرابعة عشرة الى سن الخامسة عشرة يرجع الى نضج التلميذ فقط مع فرض تساوى التلاميذ من حيث القدرة العقلية والقدرة التحصيلية .

٣ - لذلك يجب أن نأخذ متوسط مجموع سن الرابعة عشرة كأساس للمقارنة .

٤ - يجب أن نوجد قاعدة لنسوى بين متوسط المجموع فى سن الرابعة عشرة ومتوسط مجموع سن الخامسة عشرة والنصف .

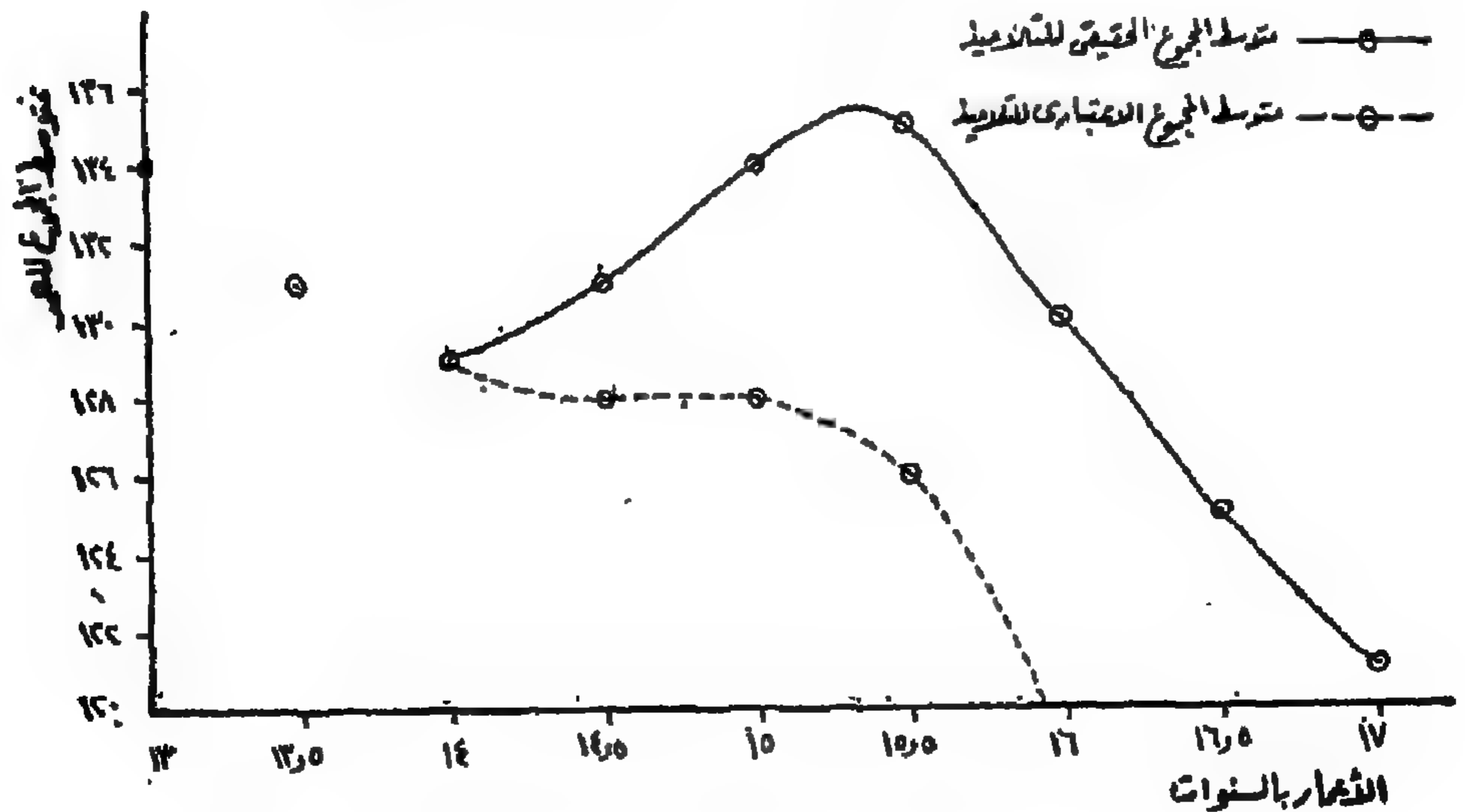
طريقة تطبيق الأسس المقترحة :

- ١ - قمنا برسم بياني يبين العمر ومتوسط المجموع .
- ٢ - حاولنا ابتكار معادلة لنخرج خطا بيانيا يكون فيه الجزء الذى بين الرابعة عشرة والخامسة عشرة والنصف خطا مستقيما لنسوى بين متوسط مجموع التلاميذ فى هذه الاعمار ، وذلك لتعديل الرسم البياني السابق .

والوسيلة اما أن تكون بزيادة المجموع الاعتبارى للتلاميذ صغار السن أو بنقص مجموع التلاميذ كبار السن . وقد اخترنا الوسيلة الأخيرة لأنها قد طبقت من قبل فى نظم القبول فى المدارس الثانوية .

٣ - وراعينا فى المعادلة أن تكون بسيطة سهلة التطبيق ما أمكن .

كما يوضح الرسم البياني الآتى متوسط المجموع للأعمار المختلفة ومتوسط المجموع الاعتبارى للأعمار المختلفة الناتج من المعادلة .



رسم يوضح العلاقة بين أعمار التلاميذ ومجموع درجاتهم

النظام الجديد المقترح لعام ١٩٥٨ :

هذا النظام عبارة عن المعادلة التى تحدد المبادئ التى تشترط فى القبول حتى نحقق مراعاة السن ومستوى التحصيل وهى كالآتى :

- ١ - ألا تزيد سن التلميذ في أول السنة الدراسية (أول أكتوبر) على ١٧ سنة
- ٢ - يقسم التلاميذ الى ثلاث مجموعات حسب أعمارهم على النحو التالي :
 - أ - الذين سنهم ١٤ سنة فأقل .
 - ب - الذين سنهم أكثر من ١٤ سنة الى ١٥ سنة ونصف .
 - ج - الذين تزيد سنهم على ذلك .
- ٣ - يبقى المجموع الكلى للدرجات التى حصل عليها كل تلميذ من أفراد الفئة (أ) كما هو من غير تقييد .
- ٤ - تخصص نصف درجة من المجموع الكلى لكل تلميذ من الفئة (ب) عن كل شهر تزيده سنه على سن ١٤ سنة .
- ٥ - تخصص نصف درجة من المجموع الكلى لكل تلميذ فى المجموعة (ج) عن كل شهر تزيده سنه على سن ١٤ سنة حتى سن ١٥ سنة و٦ شهور ، ثم تخصص علاوة على ذلك درجة عن كل شهر تزيده سن التلميذ على سن ١٥ سنة و٦ شهور حتى سن ١٧ سنة .
- ٦ - تعد قائمة واحدة لجميع تلاميذ المجموعات الثلاث ، ويرتبون فيها ترتيبا تنازليا وفق المجموع الاعتبارى الجديد للدرجات . ويقبلون وفق هذا الترتيب بقدر العدد الذى تسمح به ميزانية المدرسة .

ملاحظات ومقترحات :

- ١ - عرض هذا النظام على لجنة شكلتها ادارة التعليم الثانوى ووافقت عليه ثم رفعته الى هيئة الوكلاء فأقرت هذا النظام للعمل به فى هذا العام والاعوام التالية .
- ٢ - النظام السليم للقبول يجب أن يعد على أساس العمر ومجموع الدرجات من واقع نتيجة امتحان الشهادة الاعدادية فى العام نفسه (ولذلك يجب أن يتغير من عام الى عام . ولكن جرت تقاليد الوزارة أن تعلن عن نظام القبول فى وقت مبكر قبل ظهور نتيجة الامتحان ، وكذلك تريد الوزارة نظاما ثابتا لا يتغير .
- ولذلك قامت الادارة بعمل هذا النظام على أساس متوسطات لعينات من السنوات الثلاث الماضية حتى تقل الاخطاء المحتملة .
- ٣ - يجب توقع تعديل نظام القبول للمدارس الثانوية فى عام ١٩٦٠ حين يتم تطبيق خطة الوحدة الثقافية فى المرحلة الاعدادية ، وتتغير بذلك المناهج وبعض النهايات العظمى للمواد ، وكذلك مستوى سن التلميذ .
- ٤ - يجب ادخال أسس التوجيه التعليمى فى المدرسة الاعدادية حتى يخرج التلميذ من هذه المدرسة ومعه سجل شامل لنواحي تحصيله فى مختلف المواد الدراسية وقدراته المختلفة ، وكذلك نشاطه الثقافى والرياضى . وهذا السجل يكون موضع الاعتبار لدى المدرسة الثانوية عند قبول التلاميذ المتقدمين اليها ، وهذا مبدأ مسلم به فى جميع الدول المتقدمة .

ارقام تتكلم

تصدر عن ادارة الاحصاء بوزارة التربية والتعليم

ينتهى كل عام دراسى بموسم للامتحانات، فتقدم مدارس كل مرحلة من مراحل التعليم المختلفة للمجتمع جيلا جديدا من أبنائها الذين أتموا سننى المرحلة ونجحوا فى امتحان اتمام الدراسة بها .

والاحصاءات التالية تبين لنا عدد الناجحين فى امتحان اتمام دراسة كل مرحلة تعليمية بالاقليم الجنوبى للجمهورية العربية المتحدة فى نهاية العام الدراسى ١٩٥٨/٥٧ .

ولكى يمكن التعرف على نسب النجاح واتفاقها أو اختلافها بين البنين والبنات ، فقد بينا عدد من حضروا الامتحان لكل من البنين والبنات ليتمكن القارىء من الوقوف على مدى ما تعده الأجهزة التعليمية فى الدولة من أبناء الجيل وبناته . كما أن الأرقام توحى بعدة مقارنات وكثير من الدراسات والنتائج التى تهم الباحثين فى مشكلات التربية والتعليم .

أولا - فى مرحلة التعليم الثانوى

أ - الثانوى العام :

من حضروا امتحان شهادة اتمام الدراسة الثانوية العامة فى سنة ١٩٥٨ يبلغ عددهم (٥٢٦٠٩) طالب وطالبة لشعبتى العلوم والآداب ، نجح منهم (٢٨٩٨٣) طالب وطالبة . فلقد حضر امتحان شعبة العلوم (٣٦٦٧٧) طالب وطالبة نجح منهم (١٩٦٣٧) ، كما حضر امتحان شعبة الآداب (١٥٩٣٢) طالب وطالبة نجح منهم (٩٣٤٦) . وبيان الناجحين فى كل شعبة من البنين والبنات كالآتى :

شعبة الآداب	شعبة العلوم		
١٢٨٦٠	٣٢٢٣٦	بنون	من حضروا امتحان الثانوية العامة
٣٠٧٢	٤٣٤١	بنات	
٧٣٢٩	١٧١٤٨	بنون	عدد النـاجـحـين
٢٠١٧	٢٤٨٩	بنات	
% ٥٧	% ٥٣	بنون	نسبة النجاح فى المائة
% ٦٦	% ٥٧	بنات	

ولما كان من بين الناجحين من نجح فى جميع المواد ، ومنهم من نجح مع الرسوب فى مادة واحدة ، ومنهم من نجح مع رسوبه فى مادتين (حسب القرار الجمهورى رقم ٣٩٩ لسنة ١٩٥٦ وهو الخاص بتنظيم امتحانات النقل والامتحانات العامة) ، فمن الطريف أن نتعرف على عدد الناجحين فى جميع المواد ونسبتهم الى عدد الناجحين جميعا .

واليك تفصيل ذلك للطلبة الناجحين فى القسم العلمى للثانوية العامة :

حالة النجاح	عدد الطلبة والطالبات	النسبة المئوية
ناجحون فى جميع المواد	١٠٦٢٧	%٥٤
ناجحون مع الرسوب فى مادة واحدة	٥٣٧٦	%٢٧
ناجحون مع الرسوب فى مادتين	٣٦٣٤	%١٩
جملة الناجحين فى الثانوية العامة (علمى)	١٩٦٣٧	%١٠٠

ب - الثانوى الفنى :

يتميز التعليم الثانوى الفنى بزيادة مضطردة فى عدد خريجيه . فقد تخرج فى صيف هذا العام (٤٣٩٠) طالبا من المدارس الثانوية التجارية والزراعية والصناعية ، عدا (١٦٢) طالبة تخرجن فى المدارس الثانوية التجارية .

واليك عدد الخريجين فى كل نوع من أنواع التعليم الفنى فى صيف عام ١٩٥٨ :

نوع التعليم الثانوى الفنى	حاضرون فى امتحان (اتمام الدراسة)	ناجحون (متخرجون)	نسبة النجاح فى المائة
ثانوى صناعى	٣٣٦٠	١٩٥٤	%٦٠
ثانوى زراعى	١٠٨٤	٩٨٥	%٩١
ثانوى تجارى بنون	٣٠٥٢	١٤٥١	%٤٨
ثانوى تجارى بنات	٤٢٢	١٦٢	%٣٨
جملة	٧٨١٨	٤٥٥٢	—

وفى التعليم الثانوى النسبوى ، تقديم لامتحان اتمام الدراسة (١٥١٤) طالبة نجح منهن (١٣٠٢) .

ثانيا - فى مرحلة التعليم الاعدادى

أ - الاعدادى العام :

امتحان اتمام الدراسة بالمدارس الاعدادية العامة امتحان تجريه المناطق التعليمية ، كل منطقة على حدة .

والبيان التالى لعدد من حضروا هذه الامتحانات وعدد الناجحين فى جميع المناطق من تلاميذ وتلميذات المدارس الحكومية والمدارس الحرة .

جملة	بنات	بنون	
٩٢٦٧٥	٢٠١٦٥	٧٢٥١٠	من حضروا امتحانات الاعدادية العامة
٦٥٤١١	١٤٤٥٨	٥٠٨٥٣	عدد الناجحين
%٧٠	% ٧٢	% ٧٠	النسبة المئوية للنجاح

وهذا عدا من تقدموا من طلبة وطالبات المنازل وعددهم (١٧٩٨٥) نجح منهم (٧٢٢١) طالب وطالبة . وعلى ذلك فان جملة من تقدموا لامتحانات الاعدادية العامة بالمناطق (١١٠٦٦٠) طالب وطالبة نجح منهم (٧٢٥٤٢) طالب وطالبة .

ب - الاعدادى الفنى :

والبيان التالى لعدد من أقموا التعليم الاعدادى الفنى فى أنواعه المختلفة ، الصناعى والزراعى والتجارى فى عام ١٩٥٨ :

نوع التعليم الاعدادى الفنى	حاضرون فى امتحان إتمام الدراسة	ناجحون	نسبة النجاح فى المائة
إعدادى صناعى	٢١٢٥	١٦٢٨	٪ ٧٧
د زراعى	٥٩٠	٤٥٤	٪ ٧٧
د تجارى { بنون بنات}	٤٤	٣٧	٪ ٨٤
	١٧٤	١٤٨	٪ ٨٥
جملة	١٩٣٣	٢٢٦٧	—

ثالثا - فى معاهد اعداد المعلمين والمعلمات

والبيان التالى لمن تخرجوا فى معاهد اعداد المعلمين والمعلمات فى عام ١٩٥٨:

عدد الخريجين		معاهد إعداد المعلمين
طالبات	طلبة	
٣٥٧٥	٥٦٠٨	معاهد المعلمين والمعلمات العامة والريفية
٢٤٠	٤٦٤	معلمين ومعلمات أولية راقية
٣٥٥	٥٣٠	معلمين ومعلمات خاصة
—	٢٩٦	كلية المعلمين بالقاهرة
٣٠	٨٣	معهد التربية العالى باسكندرية

وذلك عدا الخريجين من المعاهد الفنية ومعاهد التربية الرياضية والخدمة الاجتماعية ، ومن الكليات الجامعية .

Journal of Education

ISSUED BY THE ASSOCIATION OF THE GRADUATES
OF THE INSTITUTES OF EDUCATION — CAIRO

- * Issued Quarterly i.e. (November-January March-May)
- * Publishes Essays and Research Dealing with Education, Teaching, and Related Fields.
- * All Rights Reserved for the Association.
- * Materials for Publications to be addressed to Dr. Mohamed El-Kamil, Secretary of the Editorial Board, 13, Liberation Square, Cairo, Tel. 31489.
- * All other correspondence to be addressed to Abd El Kader El Mouny, Executive Director at the same address.
- * Annual subscription as follows:

Minimum Period of Subscription one year.

In Egypt and Sudan P.T. 60

reduced to P.T. 40 for Students of Teacher
Training Institutions.

Abroad

P.T. 75

Price Per Copy

Egypt and Sudan P.T. 15

Palestine & Jordan 200 Mill

Syria and Lebanon 200 L.P.T. Iraq

200 Fils

JOURNAL OF EDUCATION

ISSUED BY THE ASSOCIATION OF THE GRADUATES
OF INSTITUTES OF EDUCATION — CAIRO.

EDITOR: Dr. ABD EL AZIZ EL-KOUSSY

1st Issue

November 1958.

Year XI

C O N T E N T .

	Page
The Educational System in Lybia	1
Ustaz Abou Bakr Naama, Minister of Education in Lybia	
Conference of Arab Culture Unity	6
Mental Hygiene and its effects in the structure of the	
Arab Home	22
Dr. A. Koussy.	
Effective Factors in Pubers	37
Dr. R. El Ghareeb.	
Philosophy of Symbolism in Ancient Egyptian Art	43
Ustaz A. El Shal.	
The 15th International Conference of Psychology	48
Dr. K. Barakat.	
Points of view in Facilitating Arabic Writing	53
Ustaz M. Khairy Harby	
Ustaz M. El Azzawy	
System of entering Secondary Schools	67
(Research by Dr. M. M. Rafat.	
Numbers Speak	77

Printed by "Dar El-Alam El-Arabi"

23, Sharfa El-Zaher, Cairo.

Phone 44706

صحيفة الشرق

تصدرها رابطة خريجي معهد التربية بالأمم
رئيس التحرير : الدكتور عبد العزيز النور

العدد الحادي عشرة يناير سنة ١٩٥٩ العدد الثاني

فهرس المحتويات

صفحة

- ١ التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية
صاحب السمو الامير فهد بن عبد العزيز
وزير المعارف بالمملكة العربية السعودية
- ١٤ المعلم والمعلم
الاستاذ محمد حسين المخزنجي
- ١٩ آراء صريحة في الوجدانات المتجمعة
الاستاذ عبد العظيم سعود
- ٢٢ الامومة والبنوة في البيت العربي
للدكتور محمد خليفة بركات
- ٢٧ المدرس المتسدى والتفتيش
الدكتور عبد اللطيف فؤاد ابراهيم
- ٤٥ الايقاع
للدكتور محمد نسيم رافت
- ٥٤ كيف تساعد المراهقة المصرية على حسن التكيف
للدكتورة رمزية الغريب
- ٥٩ تقرير عن زيارة منطقتي أسيوط وسوهاج
للدكتور محمد خليفة بركات
والاستاذ عبد الله اسماعيل
- ٦٦ الدراسة العملية بالمدرسة الزراعية
للاستاذ محمد عبد الغالق دراز
- ٧٢ ارقام تتكلم
للاستاذ ثابت عزيز الشاروني

طبع بمطابع دار أخبار اليوم
القاهرة

جريدة التربية

تصدرها رابطة خريجي معاهد التربية بالقاهرة

- تصدر الصحيفة اربع مرات في السنة (نوفمبر - يناير - مارس - مايو)
- تنشر الصحيفة المقالات والابحاث التي تعالج شئون التربية والتعليم وما يتصل بها .
- جميع الحقوق الخاصة بما تنشره الصحيفة من مقالات وابحاث ورسوم تحفوظة لرابطة خريجي معاهد التربية .
- ترسل المقالات باسم : الدكتور محمد خليفة بركات سكرتير تحرير صحيفة التربية ١٢ ميدان التحرير تلخبر ٣١٤٨٦ .
- اما المكاتبات الاخرى فترسل باسم : الاستاذ عبد الفتاح المنيساوي مدير ادارة الصحفية في العنوان نفسه .

قيمة الاشتراك السنوي :

مصر والسودان :

٨٤ الاشتراك السنوي في عضوية الرابطة
والصحيفة

٦٠ الاشتراك السنوي في الصحيفة فقط

٤ لطلبة معاهد التربية ومدارس المعلمين

بالخارج : ٧٥ قرشا .

ولا يقبل الاشتراك الا عن سنة

ثمن النسخة :

بمصر والسودان ١٥ قرشا بفلسطين وشرق الأردن ٢٠٠ ملا

لبنان وسوريا ٢٠٠ علس بالعراق ٢٠٠ فلسا

صحيفة التربية

العدد الثاني

يناير ١٩٥٩

السنة الحادية عشرة

التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية

صاحب السمو الأمير فهد بن عبد العزيز
وزير المعارف بالمملكة العربية السعودية

فلكة تاريخية موجزة :

مر التعليم في المملكة العربية السعودية بمرحلتين :

المرحلة الاولى :

قبل نشوب الحرب العالمية الاخيرة . وقد كانت هذه المرحلة تتسم
بالبطء لقلة موارد الدولة المادية .

المرحلة الثانية :

بدأت بعد انتهاء الحرب العالمية الاخيرة وهي مرحلة الوثبة والحيوية
والنشاط . ولا تزال هذه المرحلة سائرة بخطى ثابتة . وهذه المرحلة
هي التي سنتحدث عنها فيما يلي .

ويمكن تقسيم الموضوع الى نقطتين رئيسيتين تتناول احدهما الجهاز
الاداري للتعليم ، وتتناول الاخرى التعليم نفسه ، فتوضح مدى نموه
وتطوره في مختلف مراحله والمشاكل والعقبات التي تعترض سبيله .

الجهاز الاداري

أسست المعارف أول ما أسست في غرة رمضان سنة ١٣٤٤هـ الموافق
١٥ مارس سنة ١٩٢٦م لغرض الاشراف على مختلف شئون التربية
والتعليم في أنحاء المملكة العربية السعودية ، وتأسيس المدارس والوان
المعاهد التعليمية وتنظيم ادارتها وتفتيشها ، ومكافحة الامية بين طبقات
الشعب وتنشيط الحركة الثقافية والعلمية في البلاد .

حتى اذا ما أخذ ركب النهضة التعليمية يوغل في مجالات القوة والنشاط
والحياة نتيجة لتفتح الوعي الثقافي والتعليمي بين مختلف طبقات الشعب ،
ازداد تبعاً لذلك اقبال أبناء الامة على معاهد التعليم ودور التربية ، وكان
لا بد من تحويل مديرية المعارف العامة الى وزارة كبرى تشرف على

مختلف فنون النشاط التربوى والتعليمى والثقافى وتعنى بأمورها أتم العناية ، فصدر مرسوم ملكى برقم ٩٥٠/٢٦/٣/٥ وتاريخ ١٨ ربيع الثانى سنة ١٣٧٣هـ الموافق ٢٤ ديسمبر سنة ١٩٥٣م بتأسيس وزارة المعارف .

ويمارس وزير المعارف جميع السلطات التى تعطى عادة لزملائه وزراء المعارف فى الدول العربية الأخرى .

ويساعده فى إدارة دفة الأمور وتصريف شئون التربية والتعليم وكيل للوزارة .

ويتصل بوكيل الوزارة مباشرة مدير عام الوزارة والمستشارون الفنيون والمدير العام للكليات والمعاهد العليا .

ويرتبط بمدير عام الوزارة ثلاث إدارات عامة على رأس كل منها مدير عام ، والإدارات العامة الثلاث هى :

الإدارة العامة للتعليم .

الإدارة العامة للثقافة .

الإدارة العامة للشئون المالية والإدارية .

وتتفرع عن كل إدارة من هذه الإدارات العامة إدارات فرعية تختص كل منها بناحية من نواحى العمل الفنى والإدارى والمالى .

والإدارات الفرعية التابعة للإدارة العامة للتعليم هى :

١ - إدارة التعليم الابتدائى .

٢ - إدارة التعليم الثانوى والفنى ومعاهد أعداد المعلمين

٣ - إدارة الامتحانات .

والإدارات الفرعية التابعة للإدارة العامة للثقافة هى :

١ - إدارة التربية الرياضية والاجتماعية .

٢ - إدارة البعثات الخارجية .

٣ - إدارة العلاقات الثقافية .

٤ - إدارة الترجمة .

٥ - إدارة الصحة المدرسية .

٦ - المكتبة .

أما الإدارات الفرعية التابعة للإدارة العامة للشئون المالية والإدارية فهى :

١ - إدارة التحريات والمحفوظات .

٢ - إدارة التفتيش الإدارى .

٣ - إدارة شئون الموظفين .

٤ - المستودعات .

٥ - الأقسام الخاصة بالشئون المالية .

٦ - إدارة المباني المدرسية .

وعلى العموم فقد حددت اختصاصات تلك الإدارات جميعها ورسمت لها الخطط التي تسير عليها وتهتدى بها في تصريف مختلف الأعمال الفنية والإدارية والمالية .

الميزانية

جدير بالذكر أن وزارة المعارف لا تتلقى أية معونة مادية من أية جهة كانت ، إذ أن الحكومة قد يسرت لها كل شيء وأمدتها بكل ماتحتاجه من النفقات ويكفي أن نلقى نظرة على الزيادة التي حظيت بها وزارة المعارف في ميزانيتها في مدى الخمس سنوات الأخيرة للتعرف على مدى الاهتمام الذي توليه الحكومة للتعليم في هذه البلاد .

السنة	الميزانية بالريال السعودي
١٣٧٢ هـ الموافق ٥٢ - ٥٣ م	١٢٨١٧ر٤٦٦
١٣٧٣ هـ الموافق ٥٣ - ٥٤ م	٢٠ر٠٠٠ر٠٠٠
١٣٧٤ هـ الموافق ٥٤ - ٥٥ م	٤٨ر٥٩٦ر١٥٢
١٣٧٥ هـ الموافق ٥٥ - ٥٦ م	٦٥ر٠٩٨ر٤٠٤
١٣٧٦ هـ الموافق ٥٦ - ٥٧ م	٧٨ر٠٠٠ر٠٠٠
١٣٧٧ هـ الموافق ٥٧ - ٥٨ م	٨٧ر٠٠٠ر٠٠٠

هذا عدا مبلغ ٢٢ مليون ريال خصصت باسم المشاريع الخاصة ببناء المدارس .

اللامركزية في إدارة التعليم

إن الوزارة في سبيل تطبيق نظام اللامركزية في التعليم أنشأت إدارات للتعليم في مناطق متعددة من المملكة ويقوم برئاستها مدير يشرف على مختلف الشؤون الفنية والإدارية والمالية للمدارس التابعة لمنطقته ، ويكون مسئولاً عن أحوال التعليم في مدارس منطقته ومكلفاً برفع تقرير سنوي عام شامل إلى الوزارة في نهاية كل عام موضحاً فيه سير الدراسة عارضاً وجهة نظره في ألوان المشكلات التربوية والإدارية والمالية التي عرضت له خلال ذلك العام .

وقد قسمت المملكة إلى ثلاث عشرة منطقة تعليمية هي :

- ١ - منطقة مكة المكرمة .
- ٢ - منطقة المدينة المنورة .
- ٣ - منطقة جدة .
- ٤ - منطقة الطائف .

- ٥ - منطقة نجد .
- ٦ - المنطقة الشرقية .
- ٧ - منطقة القصيم .
- ٨ - منطقة الظفير .
- ٩ - منطقة ابها .
- ١٠ - منطقة القنفذة .
- ١١ - منطقة جيزان .
- ١٢ - منطقة حائل .
- ١٣ - منطقة الجنوب (الافلاج والدواسر) .

نظام التعليم

١ - التعليم الابتدائي :

بناء على مالهذه المرحلة من أهمية بالغة في تربية الاجيال الصاعدة فقد أولت الوزارة مدارس المرحلة الاولى جل اهتمامها وحاولت - وتحاول - جاهدة نشرها في مختلف مناطق المملكة سواء في ذلك المدن والقرى تمهيدا للقضاء على الامية الابدجية بين مختلف طبقات الشعب وتمكيننا له من ورود مناهل العلم والثقافة لكي يستغل امكانياته العقلية ومواهبه الفكرية أحسن استغلال وينعم بحياة انسانية منتجة خصبة .

وكانت مدارس المرحلة الاولى من التعليم قبل عام ١٣٧٣ هـ الموافق ٥٣ - ٥٤ م على نوعين : مدارس قروية ، ومدارس ابتدائية . وسميت الاولى قروية نظرا لان مدارس القرى والريف لا تحتوى على عدد كبير من التلاميذ وتضم معلما أو معلمين يقومان بتدريس مناهج معدودة لعدة فصول دراسية .

وفي سنة ١٣٧٣ هـ (٥٣ - ٥٤ م) استقر الرأي على الفاء ازدواج مدارس المرحلة الاولى وتوحيدها رغبة في أن ينال أبناء الامة الواحدة نوعا واحدا من التعليم الابتدائي تحقيقا لمبدأ تكافؤ الفرص .

أما وظيفة المدرسة الابتدائية في المملكة العربية السعودية فانها تنحصر منذ اللحظة التي تتسلم فيها الطفل في اراحة الفرص لنموه نموا صحيحا متكاملا متفاعلا مع بيئته ومجتمعه عن طريق الخبرات التي يتيحها الجو المدرسي .

وتتجلى مظاهر ذلك فيما يأتى :

١ - تنمية الملكات والقدرات العقلية الخاصة في النشء الى درجة تجعلهم مزودين بما يمكنهم من فهم ما حولهم عند انتهائهم من الدراسة الابتدائية ، ويعينهم على أن يكونوا أعضاء صالحين في مجتمع واع مستنير .

٢ - تنمية أجسامهم وفق أسس صحية ورياضية سليمة ليكون

للأمة منهم أجيال قوية يتسم أفرادها بصحة نفسية وعقلية وبدنية جيدة.

٣ - تنمية الروح الوطنية والقومية وتقوية نوازع الخلق الاجتماعي.

٤ - تسليح كل مواطن بقدر من المعرفة في النواحي العلمية والعملية والفنية بحيث يتيح له أن يكون فرداً منتجاً في جماعة تهدف إلى الإنشاء والإنتاج والبناء .

وعلى ضوء الأهداف السابقة للتعليم في المرحلة الأولى ، وعلى أساس مراعاة استعدادات الطفل العقلية وميوله وحاجات المجتمع ومطالبه وضعت مناهج هذه المرحلة .

أما مدة الدراسة في هذه المرحلة فهي ست سنوات تبدأ منذ نهاية السنة السادسة من عمر الطفل .

والذي لا ريب فيه أن تفتح الوعي الاجتماعي وإطراد نموه بين طبقات الشعب في البداية والحاضرة على السواء ، دفع بأفرادها إلى الحاق أبنائهم بالمدارس الابتدائية ، كما لوحظ في الأعوام الأخيرة شعور قبائل البدو بقيمة التعليم وإدراكهم لدوره الإيجابي الفعال في ترقية حياة الإنسان وصقل مواهبه وتحسين مستواه المادي والمعنوي فطالبوا بفتح المدارس الابتدائية في قرأهم النائية التي لم يتسرب إليها نور العلم منذ مئات السنين نتيجة لاحتكاكهم بتيارات المدنية الحديثة في المدن وارتباطهم بألوان من الأعمال في حقول الزيت وميادين الأعمال الأخرى .

والإحصائية التالية تبين مدى ما طرأ على التعليم الابتدائي من نمو مطرد في السنوات الأخيرة الماضية :

السنة	عدد المدارس	عدد الفصول	عدد التلاميذ	عدد المدرسين
١٣٧٢ هـ	٣٠٦	١٢٩٧	٣٩٩٢٠	١٤٧٢
١٣٧٣ هـ	٣٢٦	١٤٥٨	٤٣٧٣٤	١٦٥٢
١٣٧٤ هـ	٤٤٦	٢٠٧٠	٤٩٧٤٠	١٩٩٨
١٣٧٥ هـ	٥٠٥	٢٣٨١	٥٧٨٤١	٢٢٣٦
١٣٧٦ هـ	٥١٨	٢٥٧٤	٧٩٢٧٤	٣٠٨٥
١٣٧٧ هـ	٥٤١	٢٩٦٦	٧٩٩٣٠	٣٢٤٠

ب - التعليم الثانوي :

تنقسم هذه المرحلة إلى قسمين ، المرحلة الأولى وتسمى مرحلة الدراسة المتوسطة . والمرحلة الثانية وتسمى مرحلة الدراسة الثانوية ، ومدة الدراسة في كل منهما ثلاث سنوات .

مرحلة الدراسة المتوسطة :

تعتبر مرحلة وسطى بالنسبة للتلاميذ الذين أتموا الدراسة الابتدائية

وتؤهلهم ظروفهم وامكانياتهم للاستمرار في التعليم .
وتهدف هذه المرحلة الى ماياتى :

- ١ - تهيئة الوسائل لتنمية مواهب التلاميذ وميولهم وتوجيهها التوجيه السليم .
- ٢ - تهيئة الفرص لتمكين ذوى الاستعداد من مواصلة التعليم الثانوى .
- ٣ - امداد التلاميذ بطائفة طيبة من المعلومات والمعارف العامة تمكنهم من شق طريقهم في ميادين الحياة العملية اذا ارغمتهم الظروف على ذلك .

مرحلة الدراسة الثانوية :

ويلتحق الطالب بها اذا نجح في امتحان السنة النهائية بالمرحلة المتوسطة .

اما اهداف هذه المرحلة فهي اعداد الطالب بوصفه فردا وعضوا فى المجتمع من الناحية الاجتماعية والقومية الى جانب تزويده بقنون من العلوم والدراسات الثقافية التى تؤهله لها استعداداته وقدراته العقلية الخاصة التى كشفت عنها المرحلة السابقة . فالسنتان الاخيرتان من هذه المرحلة تهدف الى التخصص ، وهى لهذا تتفرغ الى شعبتين : شعبة الآداب وشعبة العلوم ، وتختلف مناهج كل شعبة عن الاخرى اختلافا لوحظ فيه اعداد الطالب للكلية الجامعية التى يرغب فى الالتحاق بها . ولكي يعطى هذا النوع من التعليم فائدته العملية المحققة فقد نظمت الحياة المدرسية والجو المدرسى تنظيما يؤدى الى خلق دوافع واتجاهات جديدة للعمل والسلوك الاجتماعى التعاونى . واهم وسائل هذا الاعداد :

- ١ - الاسر المدرسية .
- ٢ - الاندية المدرسية .
- ٣ - النشاط الاجتماعى والثقافى والرياضى .

والجدير بالذكر ان مرحلة التعليم الثانوى كانت حتى نهاية العام الماضى مرحلة واحدة الا ان المصلحة التعليمية اقتضت فى بدء هذا العام الدراسى تقسيمها الى مرحلتين واستقلال كل مرحلة عن الاخرى . والفرض من هذا التقسيم علاج المشكلات التى كانت قائمة من اجتماع طلاب متفاوتين فى السن وخصائص السلوك متفاوتا كبيرا فى مدرسة واحدة مع ماينهم من اختلاف كبير فى الميول والنزعات وفوارق السن .

احصائية عن اطراد نمو التعليم الثانوى

السنة	عدد المدارس	عدد الطلاب	عدد الفصول	عدد المدرسين
١٣٧٤ هـ	١٣	١٩٠٥	٧٠	١٩٧
١٣٧٥ هـ	٢٣	٢٣٩٤	١٠٧	٢٢٦
١٣٧٦ هـ	٣٢	٤٨١١	١٧٨	٣٥٧
١٣٧٧ هـ	٣٥	٤٩١٢	١٨٦	٤٥٠

المعاهد العلمية الثانوية :

هناك نوع آخر من الدراسة الثانوية يختلف عن سابقه الى حد كبير ، ويمكن تمييزه بدراساته الاسلامية والعربية القوية ، ويسمى « المعاهد العلمية الثانوية » ومدة الدراسة بهذه المدارس خمس سنوات بعد الشهادة الابتدائية ، منها ثلاث سنوات دراسة متوسطة ومناهجها مماثلة لمناهج مرحلة الدراسة المتوسطة التي سبق التحدث عنها مع تخفيض في دروس اللغة الاجنبية وزيادة في دروس اللغة العربية والدين .

اما في السنتين الاخيرتين فتبعد الشقة بين هذه المعاهد وبين المدارس الثانوية فيزداد التوسع في اللغة العربية وفي دروس الدين في المعاهد ، كما انه يدرس بها قدر من اصول التربية وطرق التدريس ، ذلك لان هذه المعاهد عندما انشئت كان الغرض الاول من انشائها اعداد معلمى المرحلة الاولى ، ولكن هدفها تطور في الواقع فأصبحت نوعا من المدارس الثانوية تعد خريجها للالتحاق بكليات الشريعة والآداب واللغة العربية .

ويوجد من هذه المعاهد ثلاثة احدها في مكة والآخر في المدينة المنورة والثالث في الطائف ويدعى بـ « دار التوحيد » وعدد فصولها في العام الماضي ثمانية وثلاثون فصلا تضم ٨٤٧ طالبا .

ج - معاهد اعداد المعلمين :

من العبث ان تحاول امة تنشئة مواطن صالح قبل اعداد المعلم الصالح ، فهو عصب الكيان التعليمى ومفتاح النهضة والرقى .

هذا المبدأ الهام من جهة وسرعة نمو المدارس الابتدائية من جهة أخرى وما يصاحب هذا التوسع عادة من وجوب زيادة عدد المدرسين دفعا وزارة المعارف الى ان تولى اعداد معلمى المرحلة الابتدائية جل اهتمامها ، فرسمت الخطة لانشاء معاهد اعداد معلمى المرحلة الاولى ونفذتها سنة ١٣٧٣ هـ حيث انشأت ثلاثة معاهد ، ثم أخذت تتوسع في انشاء هذا النوع من المعاهد .

اما مدة الدراسة بهذه المعاهد فقد حددت بثلاث سنوات بعد حصول الطالب على شهادة اتمام الدراسة الابتدائية .

ووزارة المعارف تدرك تمام الادراك ما في هذا الاعداد السريع من نقص ملحوظ يدفعها اليه بصفة مؤقتة الحاجة الملحة لتخريج معلمين في اقرب وقت ممكن لمواجهة الزيادة المطردة في عدد مدارس المرحلة الاولى ، ولكنها - بدون ريب - ستعمل في المستقبل على زيادة مدة الدراسة فيها اذا ما خفت أزمة المعلمين .

على ان هذه الحاجة مهما بلغت فلن تلعب في يوم من الايام الى قبول الطلاب في هذه المعاهد دون اختبار ومقابلة شخصية يضمنان حسن استعدادهم لمهنة التدريس .

ومن المقرر انشاء دراسات تكميلية في الاعوام القليلة القادمة لمدة سنتين يلتحق بها الطلاب الممتازون من متخرجي هذه المعاهد لاكمال نواحي النقص في دراساتهم الثقافية والمهنية واختيار الصفوة منهم للتدريس في مدارس مرحلة الدراسة المتوسطة .

احصائية عن معاهد اعداد المعلمين

السنة	عدد المدارس	عدد الطلاب	عدد الفصول	عدد المدرسين
١٣٧٣ هـ	٣	٧٩	٣	٧
١٣٧٤ هـ	٣	١٣٩	٦	١٢
١٣٧٥ هـ	٥	٢٥٢	١٣	٢٥
١٣٧٦ هـ	٧	٣٩٩	١٨	٣٥
١٣٧٧ هـ	٢٨	١٠٥٢	٥٢	٨٥

د - التعليم الصناعي :

لا شك أن الصناعة هي الحجر الاساسي لبناء نهضة البلاد وتطورها الاقتصادي والاجتماعي وتشيد صروح التقدم فيها . ولقد كانت معظم صناعاتنا تنحصر في نطاق الحرف اليدوية البسيطة ، ولما كان التطور العمراني وحركة الانشاء والتعمير قد شملا جميع مدن المملكة ، فقد بدأت الصناعة تتطور وتتعدد حتى تتمشي مع تقدم العلوم وتطورها وازدهارها . لذلك رأت الوزارة نشر مدارس التعليم الصناعي في المناطق الكبرى بالمملكة لسد حاجة البلاد الى الوان الفنية في مختلف الصناعات .

وقد افتتحت اول مدرسة صناعية في جدة سنة ١٣٧٠ هـ ، وحين تأكدت الوزارة أن الاقبال على هذا النوع من التعليم يزداد يوما بعد يوم وبدأ اولياء أمور الطلاب يشعرون بفائدة هذا التعليم وقيمته العملية أخذت في توسيع نطاقه وزيادة عدد مدارس بصورة تدريجية .

ولدى الوزارة الآن أربع مدارس صناعية في أربع مدن كبرى هي : المدينة المنورة ، جدة ، الرياض ، الدمام .

أما مناهج الدراسة في مدارس هذا النوع من التعليم فقد وضعت وفقا لحاجات البيئة المحلية لتواجه مطالبها وتعمل على تنمية اقتصادياتها وزيادة رخائها ورفاهيتها .

وقد كانت مدة الدراسة في هذه المدارس ثلاث سنوات ثم زيدت الى خمس سنوات لتخريج فئات من الفنيين يمكنها العمل في ميادين الصناعة الفسيحة أو الالتحاق بكليات الصناعة ومعاهدها العالية في البلاد العربية الشقيقة .

ولكى تشجع الوزارة جمهرة الطلاب على الالتحاق بهذا النوع من التعليم فقد خصصت مكافأة شهرية قدرها مائة وخمسون ريالاً لكل طالب فيه لمساعدته على مواجهة تكاليف الحياة من ناحية ، ولتكوين رأسمال بسيط

يساعده في المستقبل على أن يخوض غمار الحياة العملية بخطى ثابتة وعزم قوى من ناحية أخرى .

ومما تجدر الإشارة اليه أنه قد أعطى للتدريب العملي وأشغال الورش المقام الأول في الزمن المقرر في خطة الدراسة بغية اعداد الطلاب اعدادا عمليا متكاملا وايقافهم على دقائق الصناعات التي تخصصوا فيها .

هـ - التعليم الجامعى :

الجامعة هي عنوان تقدم الامة ومقياس رقيها الفكرى والثقافى والعلمى، وكان افتتاح جامعة في المملكة السعودية حلما كثيرا ما كان يداعب خيال المسئولين ، وظلوا يحاولون تهيئة الفرص المناسبة لتحقيقه وتجسيده واقعا ملموسا ، وما أن سمحت الظروف بذلك حتى انتهزتها الحكومة وأخرجت الى حيز الوجود ما كان من قبل حلما وأملا .

وقد افتتحت أول جامعة في المملكة العربية السعودية في أوائل العام الدراسى الماضى ١٣٧٧ هـ (٥٧-٥٨ م) حاملة اسم مؤسسها وراعيها العظيم جلالة الملك سعود الاول . وبدىء بفتح كلية واحدة هي « كلية الآداب » على أن يتدرج في فتح باقى الكليات تباعا كلما سمحت الظروف والامكانيات بذلك .

والجدير بالذكر أنه سيفتح في هذا العام كلية أخرى هي « كلية العلوم » لتوافر امكانيات فتحها على أن يتلوها فتح كلية للتجارة وأخرى للزراعة .

ولم تأل الحكومة جهدا في اقطاع الجامعة أراض كافية تبلغ مساحتها ٤ كيلومترات لاقامة مبائى الكليات والمؤسسات العلمية التابعة لها ، بالإضافة الى المدينة الجامعية ومرافقها العامة وفقا لمشروع التصميم الذى فاز بالجائزة الاولى في المسابقة المعمارية الدولية التى أقيمت لهذا الغرض .

هذا وقد سبق أن افتتحت في مكة « كلية الشريعة الاسلامية » وكلية ثانية للمعلمين لأعداد مدرسى المدارس الثانوية ، يلتحق بهما طلاب المعاهد الثانوية التى سبق أن تحدثنا عنها ، وهدفهما تخريج القضاة الشرعيين ومدرسى الدين واللغة العربية للمدارس الثانوية وما تزال هاتان الكليتان تؤديان وظائفهما أحسن أداء .

أما برنامج ارسال بعوث علمية الى مختلف الجامعات في أقطار العالم العربى وفى أوربا وأمريكا سنويا للتخصص في مختلف فروع المعرفة الانسانية ، فما زال يسير في طريقه وفقا للخطة المرسومة له .

مجانية التعليم

يجدر بنا وقد انتهينا من الحديث عن مراحل التعليم المختلفة في هذه المملكة الفتية الناهضة ، أن نتحدث عن ناحية يندر وجودها في كثير من دول العالم ، وهي مجانية التعليم في جميع المراحل - منذ المرحلة

الابتدائية حتى تخرج الطالب من الجامعة او حصوله على الدرجات العالية المختلفة - فالدراسة مجانية لابناء الشعب على اختلاف درجاتهم وطبقاتهم وتباين مشاربهم . والطالب ليس ملزما بدفع أية نفقات ، زد على هذا أن وزارة المعارف تعطى للطلاب الكتب والادوات المدرسية مجانا بالإضافة الى اعطاء طلبة الكليات ومعاهد اعداد المعلمين والمدارس الصناعية والمحتاجين من الطلبة مكافآت مالية شهرية سخية تشجيعا لهم على الاستمرار في تثقيف عقولهم وتنوير اذهانهم وشحذ ملكاتهم .

كما أن وزارة المعارف تقدم ما أدته المدارس الاهلية في الماضي وما تؤديه في الحاضر من خدمات ثقافية جليلة في نشر التعليم ، فهي لهذا لا تنى عن مساعدتها بكل ما تحتاجه من ألوان العون المادي والادبي ، وقد عملت منذ سنة ١٣٧٣ هـ على جعلها خاضعة لاشرفها لتكون الاستفادة منها اتم وأوفى ، وامتدتها بأساتذة تربويين من ذوى الكفاءات العلمية للمحافظة على المستوى العلمى والثقافى بهذه المدارس ولمساواتها بمشيلاتها من المدارس الحكومية .

ولا شك أن في كل ما سبق تحقيقا عمليا لمبدأ تكافؤ الفرص وديمقراطية التعليم التى نادى بها فلاسفة التربية وكبار المفكرين فى عالم اليوم .

ألوان من المشكلات التعليمية

تعرض وزارة المعارف فى الاضطلاع بوظائفها مشكلات جمة نأتى على ذكر بعضها :

١ - زيادة الاقبال على مدارس التعليم الابتدائى زيادة عظيمة اعجزت الوزارة عن تدبير العدد الكافى من المعلمين الوطنيين المؤهلين علميا وتربويا لمدارس هذه المرحلة بسبب ضعف الاقبال على معاهد اعداد المعلمين الابتدائية من ناحية ، وكثرة مجالات العمل فى المملكة وارتفاع الاجور فيها من ناحية أخرى ، الامر الذى دعا الى التعاقد مع كثير من أبناء الاقطار العربية الشقيقة لمواجهة العجز الكبير فى عدد مدرسى المرحلة الابتدائية . ولم يقف العجز عند حدود المدارس الابتدائية بل تعداها الى المدارس المتوسطة والثانوية ، الامر الذى دعا الى وجوب استخدام مدرسين أيضا من مصر والشقيقات العربيات لتدريس اللغات الاجنبية والعلوم الطبيعية والرياضية فيهما .

٢ - نقص مدارس المرحلة الاولى بكثير من معلمى الضرورة الذين تنقصهم الخبرات العلمية والتربوية الكافية مما دعا المسئولين فى الوزارة الى التفكير فى وضع حل عملى لمواجهة هذه المشكلة ، فاستقر الراى بعد الفحص والدرس لواقع هؤلاء المعلمين الى وجوب تزويدهم بألوان من الدراسات الثقافية العامة والدراسات التربوية والنفسية التى تنمى معلوماتهم العامة وتوسع آفاقهم الفكرية وتربطهم بالتيارات الحديثة فى دنيا الفكر والمعرفة والتربية حتى لا يجمد فكرهم وتضعف ملكة الابداع فى نفوسهم ، فيقل اهتمامهم واقبالهم على عملهم .

وقد وضعت الوزارة برنامجا طويل المدى لتدريب جمهرة المعلمين فى

المدارس الابتدائية وتأهيلهم لحمل رسالة التثقيف الشعبي العام والنهوض بمدارس التعليم الابتدائي . فأنشأت معاهد المعلمين الليلية ليلتحق بها معلمو المدارس الابتدائية لتلقى ألوان من الدراسات في فروع الثقافة العامة والتربية وعلم النفس التربوي مدة ثلاث سنوات .
وليس من شك في أن معاهد المعلمين الليلية قد قامت بنصيب مشكور في توجيه طائفة كبيرة من معلمى المدارس الابتدائية توجيهها مهنيًا سديدًا .

ولم تكتف الوزارة بمعاهد المعلمين الليلية هذه بل فكرت في إقامة دورات لتدريب أولئك المعلمين في صيف كل عام في إحدى المدن التي تمتاز باعتدال مناخها وجودة هوائها ووفرة امكانياتها وهي « مدينة الطائف » .

وبدأت الدورة الصيفية لتدريب المعلمين في صيف ١٣٧٤ هـ (١٩٥٥م) بمائة طالب اختيروا من معلمى المدارس الابتدائية في مناطق التعليم المختلفة . ثم زيد العدد في صيف ١٣٧٥ هـ (١٩٥٦ م) إلى (١٦٠) أما في دورتي ١٣٧٦ و١٣٧٧ هـ فقد بلغ عدد الطلاب ثلاثمائة طالب .

ومدة هذه الدورة خمسون يوما ويتلقى الطلاب خلالها ألوانا من الدراسات في اللغة العربية وطرق تدريسها مع الدين ، وفي الرياضيات والعلوم والمواد الاجتماعية وطرق تدريسها ، وفي التربية وعلم النفس التعليمي وفي التربية الفنية وطرق تدريسها ويدرس الطلاب من المعلمين برنامجها على فترتين في سنتين متتاليتين مدة كل فترة خمسون يوما ، ويؤدون في نهاية الفترة الثانية امتحانا تحريريا ويمنح الناجح منهم شهادة تدريب تعطيه حق الافضلية في الترفيع الى الوظائف الرئيسية الشاغرة في مجالات التعليم الابتدائي .

وقد راعت وزارة المعارف عند وضعها لبرنامج الدورة التدريبى أن يكون شاملا وهادفا الى اكساب جمهوره المعلمين الابتدائيين ألوانا من الخبرات الثقافية والتربوية والاجتماعية . فهو يهدف الى تزويد الطلاب من المعلمين بضروب من الدراسات في فروع المعرفة التي تمت بأقوى الصلات الى طبيعة مهنتهم من ناحية ، وإلى امدادهم بضروب من الخبرة في طرق تشكيل جماعات النشاط المدرسي والتنظيمات والاسر المدرسية وتعريفهم بأهدافها ومبادئها ومجالات العمل فيها من ناحية أخرى .

ومما لا ريب فيه أن هذه الدورات الصيفية التدريبية قد عادت بأجل الفوائد على جمهوره المعلمين الذين التحقوا بها ، إذ اكتسبوا مؤهلات ثقافية وتربوية طيبة مكنتهم من أن يكونوا روادا نشيطين في تطبيق أساليب التربية الحديثة في مدارسهم الابتدائية ، وفي اعتناق مبدأ ربط المدارس بالمجتمع الذى يحيط بها برباط وثيق لكى يكمل كل منهما الآخر ويؤثر فيه تأثيرا ايجابيا متبادلا .

وأخيرا فان وزارة المعارف قد حرصت كل الحرص على أن تتيح من الامكانيات أحسنها لتهيئة أفضل الفرص لدراسة الطلاب وتدريبهم فقد هيات لهم وسائل المعيشة من مأكلا ومشرب ومسكن مجانا ، بالإضافة

الى اعطاء كل فرد منهم مكافأة « مائة ريال » كمصاريف نثرية له واعطائه كتب الدراسة ومستلزماتها وأجور سفره .

٣ - قلة عدد مدرسي التربية الرياضية والاجتماعية من الوطنيين لحدائثة مادة التربية البدنية في خطة الدراسة من ناحية ، وانعدام معاهد اعداد مدرسي هذه المادة من ناحية أخرى ، الامر الذي دعا الى التعاقد مع كثير من المدرسين العرب وأقامة دورات صيفية رياضية لاعداد مدرسين وطنيين يقومون بمهمة الاشراف على ألوان النشاط الرياضي والاجتماعي في المدارس .

٤ - ان مشكلة الابنية المدرسية من المشكلات المعقدة التي طال عليها الزمن فزاد في آثارها ونتائجها ، فمعظم المدارس في المدن والقرى مستأجرة ، وهي بطبيعة الحال غير مستكملة لكثير من المرافق المدرسية التي تحتاج اليها المدارس ، فضلا عن أن معظم مباني القرية لا تصلح مطلقا لعدم توافر الشروط الصحية والتربوية فيها .

ولكى يمكن التغلب على هذه المشكلة وضعت الوزارة برنامجا طويل المدى لاقامة مبان تعليمية صالحة ، وانشأت لهذا الغرض ادارة المباني المدرسية لكي تقوم بصيانة الابنية المدرسية الموجودة ، ووضع التصاميم المعمارية على اختلاف أنواعها وفق حاجات المناطق وظروف بيئاتها المحلية والاشراف على تنفيذها .

وقد بدىء منذ العام الماضي في بناء خمسين مدرسة ابتدائية وزعت على مختلف مناطق التعليم في المملكة ، تنفيذاً للبرنامج الانشائي الهادف الى حل هذه المشكلة بصورة تدريجية وفق امكانيات الميزانية .

٥ - مشكلة الكتب المدرسية : كانت الكتب الدراسية السائدة في مدارس المملكة كتباً بعيدة عن روح البيئة المحلية غير متناغمة مع واقع تلك البيئة وظروفها وتقاليدها الاجتماعية لانها اختيرت من الكتب الدراسية لبعض الدول العربية الشقيقة ، وفي هذا ما فيه من غرابة بعض الموضوعات وبعدها عما هو موجود في محيط البيئات المحلية من اوضاع وعادات وتقاليدها ينبغي أن يكون لها الاعتبار الاول عند تأليف تلك الكتب . وقد أمكن للوزارة ان تغلب على هذه المشكلة بالنسبة للمرحلة الابتدائية ، فأجرت مسابقة في التأليف لهذه المرحلة وتم بالفعل اختيار طائفة من الكتب روعي فيها شروط التأليف المدرسي الصحيح ، وطبعت ووزعت على جمهوره تلاميذ المدارس الابتدائية منذ اوائل العام الدراسي الماضي .

اما بالنسبة لباقي المراحل التعليمية فان الوزارة قد أعلنت عن مسابقة للتأليف لمرحلة الدراسة المتوسطة ، وسينتهى امد المسابقة في نهاية شهر ربيع الاول من عامنا الحالي ، وتقوم الوزارة بعد ذلك باختيار الصالح من كتب المسابقة وطبعه وتوزيعه على طلاب هذه المرحلة في مستهل العام الدراسي القادم .

٦ - ما تزال مشكلة تعليم ابناء قبائل البدو الذين يرتحلون من مكان الى آخر طلبا لمساقط المياه ومنابت الكلاً قائمة ، ولكن الوزارة تحاول

جاهدة تخصيص أحد المدرسين للانتقال والسير معهم أينما يتجهون .

٧ - كثرة غياب تلاميذ المدارس الابتدائية في مدارس القرى وعدم انتظام حضورهم بسبب استخدام أولياء أمورهم لهم في أغراض الزراعة ورعى الماشية وشئون الحياة اليومية مما يفوت عليهم كثيرا من الفائدة فدعا ذلك الى تخصيص اعانات مالية بسيطة في حدود عشرة ريالات لكل تلميذ في بعض المدارس ، ولكن امكانيات الميزانية لا تسمح بالتوسع كثيرا في هذا المجال .

نظرة الى المستقبل

أما برنامج وزارة المعارف في الاعوام القليلة القادمة فهو متعدد الانحاء كثير المشروعات .

ومن المشروعات التي ستعمل الوزارة على تنفيذها في الاعوام القادمة الى جانب التوسع في فتح المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية ما يأتي :

- ١ (انشاء رياض للاطفال .
- ٢ (توسيع نطاق مدارس التعليم الفني الثانوى .
- ٣ (الاكثار من معاهد المعلمين الابتدائية ومن مراكز تدريب المعلمين الصيفية .
- ٤ (انشاء مبان مدرسية صالحة .
- ٥ (تعميم الوحدات العلاجية في شتى مناطق التعليم .
- ٦ (التوسع في انشاء المكتبات المدرسية .
- ٧ (الاستمرار في سياسة عقد مؤتمرات سنوية ودورية لمديرى التعليم والفتشين لمعالجة مشاكل التعليم المختلفة ووضع الحلول المناسبة لها .

حقق الله آمالنا ويسر لنا أمورنا وهدانا سواء السبيل .

المعلم والطفل

للاستاذ محمد حسين المخزنجي
مدير عام التعليم الابتدائي

لقد حدثتنا الدكتورة « منتسرى » عن المشقة التي كانت تعانيها في البحث عن المدرسين اللازمين لمدارسها عند ما أنشأتها في إيطاليا ، لقد اعتقد المدرسون أنه يجب استخدام الثواب والعقاب مع الاطفال وان من واجبهم ان يعلموهم وانهم لا يستطيعون ان يتركوا الاطفال احرارا وان يسمحوا لهم بأن يتعلموا بنشاطهم ولعبهم بالاجهزة بدون تدخلهم فيما يعملون .

وهذا عينه ما حدث في كثير من المدارس التي حاولت بعض الاساليب الحديثة في التربية مثل تطبيق طريقة (دلتن) فقد ألف المدرسون السير على الطريقة التقليدية ولم يصدقوا ان الاطفال يمكنهم ان يتعلموا بمجهودهم وبأنفسهم وبنشاطهم الذاتي بل يجب ان يتعلموا ويلقنوا المعلومات عن طريق المدرس .

على انه يجب الا نتسرع في الحط من قدر الطريقة القديمة لانها كانت طريقة جيدة اذا توافرت فيها شروط معينة فما الذي عمله المدرس الذي يطلب اليه التدريس لفصل مزدحم بالتلاميذ ولم يجد بين يديه سوى عدد قليل من الكتب وعدد اقل من الاجهزة وبعض الطباشير والسبورة ؟ فهل يستطيع ان يسمح لهم بالنشاط الحر في مثل هذه الحالة ؟ وهل يمكنه العناية والاهتمام بحاجات كل فرد من التلاميذ على حدة ؟ لقد كان المدرس مضطرا الى ان يعامل تلاميذه كما تعامل فرقة من الجنود . عليه ان يصدر الاوامر وعلى التلاميذ الطاعة خوفا من العقاب ! والعقاب البدني هو الاغلب) وكان يقوم بتلقين التلاميذ المعلومات ويصر على ان يكلفهم مظاهر الانتباه ويعاقب من ينسى ما تعلمه . وكانت علاقته بالتلاميذ كعلاقة مدرس التدريب العسكري بجنوده لا يعاملهم الا بالشدة وان كانت هذه الشدة تمتزج - خارج المدرسة - بشيء من الصداقة والالفة وهذه العلاقة نتيجة طبيعية للظروف .

وكان من يطلع على تاريخ التعليم في اوربا في منتصف القرن التاسع عشر يجد ان المدارس الحكومية كانت اشبه شيء بالمصانع . ان فصلا به ستون أو سبعون تلميذا كان ينظر اليهم كالمواد الغفل يجب ان تشكل وتصنع لمدة عام ، وفي نهاية هذا العام يزور المدرسة مفتش الحكومة وهو الذي يختبر التلاميذ فيما وصلوا اليه فمن ينجح منهم في الاختبار ينقل الى الفرقة التالية ليبدأ مرحلة جديدة من مراحل التشكيل أما من يرسب من التلاميذ فيعيد في نفس الفرقة وكان المدرس كعامل المصنع وعلاقته بالفصل لا تزيد على علاقة غازل القطن بالقطن الغفل أو النساج بالصوف أو النجار بالخشب .

وقد ثبت لمدرسي الايام الماضية ان العلاقة بينهم وبين تلاميذهم لا تقوم على الانسانية والعطف ولكن الظروف التي كانوا يعملون فيها كانت تضطرهم الى قبول هذا الوضع فقد كانوا يتقاضون رواتبهم بحسب نجاحهم في التعليم ووفق نتائجهم فاضطروا بذلك الى أن يجبروا تلاميذهم على التعليم والخضوع للنظام والطرق المفروضة عليهم .

ويحدثنا الكاتب الروائي الكبير « دكنز » في روايته « الاوقات العصيبة » عن اثر التعليم في ايامه على كل رجل عرف بعواطفه الانسانية الجياشة فقد كان يكره التعليم ويأباه كما يكرهه ويأباه المدرسون أنفسهم ولكن بقيت المدارس على حالها حتى تغيرت الظروف ولم تتغير هذه الاحوال الا بعد استيقاظ الضمير العام وشعور الشعب بضرورة التغير وبالحاجة اليه .

على انه يجب الا نفهم من هذا ان التعليم في تلك الايام كان عقيما فقد تطورت طرق التدريس وسائرت ظروف المدارس وتعلم التلاميذ القراءة والكتابة والهجاء وحفظوا جدول الضرب كما حفظوا جداول المقاييس والموازين وقواعد الاجرومية وعددا من الحقائق التاريخية والجغرافية وتعلموا هذه الاشياء جميعا بالتدريب والتكرار كما تعلم الحركات لفرقة من الجنود وكان يطلب من سبعين تلميذا في الفصل ان ينشدوا جميعا قطعا لمشهورى الشعراء والكتاب (امثال لونج فلو او شكسبير) حتى يحفظوها عن ظهر قلب وكانوا يتهجون الكلمات المكتوبة على السبورة مرات حتى يتقونها ويذكروها جيدا وكل هذا يتعلمه التلاميذ بالتكرار المستمر لا بالفهم .

كذلك اثرت الظروف فيما يسمونه « النظام » فمن الواضح أن أية حركة يقوم بها فرد أو أفراد في فصل عدد تلاميذه سبعون تلميذا تحدث اخلا لا تاما بالنظام وكان يحتم على التلاميذ الجلوس جلسة جامدة معتدلة وايديهم على صدورهم أو وراء ظهورهم في الوقت الذي لا يطالبون فيه بعمل يتطلب الحركة . فكانت تلقى عليهم الاوامر في الفصل فيطيعها الجميع في وقت واحد وكان الكلام محظورا الا من المدرس .

تغيرت الاحوال ونشأ من هذا التغير قلة عدد التلاميذ في الفصول وتحسين في حالة فصول الدراسة وتنويع واكثار في عدد الكتب والاجهزة كما حصل التغير فيما أدخل على مقاعد جلوس التلاميذ من تحسين ومن مراعاة للاضاءة والتهوية في المدرسة . كل هذه الاحوال مكنت المدرس من أن يقف موقفا جديدا من تلاميذه فلم يعد يطالبهم بالجلسة الجامدة المعتدلة بل اصبح يطالبهم ويسمح لهم بالعمل كل وفق ميله وبحسب سرعته ويرعى الفروق الفردية بينهم واصبح لا يعاملهم معاملة جمعية وتغيرت علاقته بالتلاميذ فصار لهم الصديق المشجع لا الأمر المسيطر .

وتغيرت مسألة « النظام » واتخذت مظهرا جديدا فقد كان النظام نتيجة سلطة فرضت سيطرة المدرس واعطته فرصة الحكم بالعقوبات ولذلك كان التلميذ خارج المدرسة وبعيدا عن سلطة هذا الحكم ساء الخلق لانه لم يقبل قوانين المدرسة ولم يفهمها على أنها قوانين حياته داخل المدرسة وخارجها .

وقد أصبحت كلمة النظام تعنى الآن سيطرة الفرد على نفسه وفق القواعد التى يفهمها هو وفى فصل مكون من ثلاثين تلميذا مثلا يستطيع التلميذ أن يفهم بسهولة أنه يجب عليه أن يكون هادئا وأصبح يدرك أنه إذا لم يلتزم الهدوء والسكينة ولم ينتبه تأخر عن زملائه لعدم استطاعته متابعة الدرس الجديد ، كذلك يدرك التلميذ الآن أنه يحتم عليه احترام حقوق الآخرين إذا أراد منهم أن يحترموا حقوقه . هذا هو ما يرمى اليه « النظام » فى المدارس الحديثة ، فهو لا يعتمد على الطاعة والخوف من الرؤساء أو السير وراء زعيم أو غيره كقطيع من الغنم ، وإنما يعتمد على فهم صحيح لواجب الفرد نحو نفسه ونحو زملائه كعضو فى مجتمع ، وهو يتضمن وجود توازن بين الاعتداد بالنفس والخضوع لها ، وبهذا نجد المدرس فى هذه الظروف الجديدة عضوا فى مجتمع هو الفصل ، وهو الحاكم حيناً ، وحيناً الزعيم ، وهو فى علاقته بتلاميذه كالوالد حيناً ، وكالأخ الأكبر حيناً آخر ، وهو دائماً الصديق المخلص لتلاميذه ولكنه لا ينسى أبداً أنه الرئيس وألا فشل فى أن يحفظ مكانته بينهم .

وقد يكون هنا مجال للحديث عن العلاقة بين الرئيس والمرءوس وبخاصة فى هذه الأيام الأخيرة حيث كثر الكلام عن عقدة النقص وهذه لا شأن لها بالعلاقة المعتادة بين الرئيس والمرءوس ، وإنما توحى بحالة نفسية شاذة .

والسيطرة تزعم عددا قليلا من الناس ، والرجل منا يقابل فى كل يوم رؤساء كثيرين فى شخص حائك الملابس والحلاق وغيرهما ممن يؤدون له عملا وأعمالا لا يستطيع هو أداءها بنفسه .

وكذلك التفوق الجسمى لا يزعجنا ، فنحن نختلط - دون ضجر - بالرياضيين والملاكمين وغيرهم من الذين يعيشون من قواهم الجسمية وقلما نجد رجلا هزيل الجسم يضايقه أن يحمل حقيبته عملاق من الحمالين .

وعندما نتكلم عن عقدة النقص فإننا لا نتكلم عن حقائق موقف معين ، وإنما نصف حالة عقلية ونفسية فى فرد سيىء الحظ . فهى - وإن كانت واضحة أمامنا الآن - ذات تاريخ يرجع الى الماضى . وأساس كل عقدة نقص يمكن تلمسه والرجوع الى أصوله لا فى الحياة المدرسية بل فى حادثة أو حوادث وقعت فى السنوات الثلاث أو الأربع الأولى من حياة الطفل ، ففي هذه السن يكون الطفل - كما قدمنا - معتمدا على غيره لحمايته وراحته ومتكلا على الكبار فى ذلك . وهو يوافق الكبار على ما يرونه حسنا ويعمله دون أن يعرف لذلك سبيلا أو تعليلا ولكنه لا يسيء السلوك والا عوقب بالتوبيخ والحرمان والاحتقار، ومعاملة الاطفال فى هذه السن بالشدة والعنف تجعلهم يخافون ممن بأيديهم التوبيخ والعقاب ، وتجعلهم يخافون أن يكشف أمرهم ، ويخافون وقوعهم فى الخطأ أو الرذيلة ، وهذا الخوف يتطور الى الخوف فى المستقبل من الامتحانات والاختبارات أيا كان نوعها ، والطفل الذى من هذا النوع يخشى مقابلة الناظر حتى لا يوبخه أو يعاقبه وهو الذى يعتقد أن المدرس يبحث وينقب عن الخطأ ليعاقبه إذا ما تطلع فى كراسته أو راقبه وهو يكتب فلا يستطيع

الاستمرار في عمله . وهو يعتقد أن الاختبار أو الامتحان إنما هو للتأكد من غبائه وقلة معلوماته .

يستطيع الطفل أحيانا أن (يعوض) هذا الشعور بالنقص ، فتجده يحاول أن يخدع غيره وينجح في ذلك أحيانا ، ويخدع نفسه أحيانا أخرى . ونجد الطفل « المشاكس » في أغلب المدارس يهدد غيره ويعتدى عليه . هذا الطفل المشاكس هو شخص يشعر أنه أقل من غيره وهو في الغالب ممثل قدير يستطيع أن يجعل الناس يعتقدون أنه جاد فيما يهددهم به ، ولذلك يخشاه الكثيرون . وهناك نوع آخر من الأطفال يحاولون التغلب على الشعور بالنقص ببذل مجهودات أكثر مما في وسعهم فيجهدون أنفسهم في الألعاب الرياضية ، أو في الواجبات المدرسية ، وكثيرا ما يلحقهم الضرر والأذى من جراء ذلك . وهناك غير ذلك : فبعض الأطفال يبذلون قصارى جهدهم لأرضاء غيرهم ممن يمكنهم حمايتهم ، وشعورهم بالنقص قد يدفعهم إلى تقديم الهدايا للمدرسين (ويجب عليهم أن يصروا على رفضها) وقد يحملهم على الوشاية بزملائهم والسعي في جذب المدرس إلى جانبهم بآية طريقة .

والطفل الذي يخاف في شك وخوف وقلق هو الطفل الذي فشل في فهم الحياة التي حوله ، فهو لا يزال يعيش نفسيا في الماضي وفي طفولته السابقة ، ومن العبث أن يقول المدرس لمثل هؤلاء (لا تخشوا شيئا) لأن الطفل يشعر بأن هناك ما يخيفه ، وخير طريقة لمعاملتهم أن نتركهم وأنفسهم قدر المستطاع ونقدم لهم المساعدة عند الضرورة القصوى دون تدخل في شئونهم ، ويمكننا أن نؤكد لهم أن في مقدورهم أن يعملوا وأن ينجحوا بأنفسهم دون حاجة إلى أحد ، وأن عليهم أن يطلبوا المساعدة إذا احتاجوا إليها .

بهذا وبانشغال الطفل واستقلاله في العمل قد ينسى مخاوفه . وبهذه الطريقة قد نجنيه مضاعفة الشعور بأنه دون غيره ، ويساعدنا على ذلك أيضا ما نوجهه إلى الطفل من عبارات عند وقوعه في الخطأ ، فهناك فرق كبير جدا بين أن نقول للطفل إذا أخطأ « أنت مغفل » وبين أن نقول له « هذا العمل ليس حسنا » .

يجب أن يتعلم الطفل - كما يجب أن يتعلم الكبار - أن يسلم بدونيته كما يسلم بسيطرته وسيادته ، فلكل إنسان مواهبه ، ولكل نقائصه وعيوبه والواجب أن يبحث كل منا عن طريقة الحياة التي يستخدم فيها مواهبه إلى أقصى حد بحيث لا يصيبها مافيه من نقائص . والطفل المتفوق في فصل من الفصول يمتدحه المدرسون بشكل يجعله يقدر تحصيله تقديرا زائفا وبأسلوب يشبث من همة باقي زملائه ، وإذا دخل اليأس قلوبهم وأصبحوا يرون أن زميلهم المتفوق سيكون الأول دائما تدهورت أعمالهم وخارت عزائمهم فلا ينتبهون إلى دروسهم وقد يتحولون إلى العبث والفساد ، فعلى المدرس إذن أن يمدح العمل الجيد ، كما يمدح المجهود الذي يبذل أيا كان .

وقد يكون من الخير أن يمدح المدرس تلميذا لأنه جمع مجموعة قيمة

من طوابع البريد أو مجموعة من الصور ، فإن هذا من شأنه أن يعطى التلاميذ فكرة جديدة عن مدرستهم ، ويجعلهم يميلون الى دروسهم ويهتمون بها ويحاولون بذل الجهد في أدائها ويستطيع المدرس أن يقدر ما يقوم به التلاميذ من هوايات وما يظهرونه من نشاط بدافع الرغبة والاهتمام . وقد لا يكون المدرس محيطا بأنواع الطوابع فيمكنه أن يوجه الى التلميذ أسئلة عنها ، وهذه الرغبة من المدرس في معرفة ما يعده التلميذ هاما في نظره تجعله يقدر هذا المدرس ، وينظر اليه نظرة جديدة ، فاذا أظهر المدرس رغبته في أن يتعلم شيئا جديدا من تلميذه كان في هذا دافع قوى لان يتعلم التلميذ من المدرس وأن يسأله دائما عما يريد .

ونظرة التلميذ الى المدرس هامة جدا ، ويتوقف عليها الشيء الكثير .

فاذا تعالى المدرس على تلاميذه ، أو بعبارة أخرى اذا كان مركزه محترما قلده التلاميذ في كل مايعمل ، فجميع أعماله ايعاء يقبله الجميع بدون مناقشة ولو لم يكن لها أساس من المنطق ، وإنما أساسها مركز المدرس وهيبته واحترامه . فاذا كان المدرس في المدرسة حسن الهمام ، منظم الثياب انيقها ، واذا كان يقظا نظيفا قلده تلاميذه في هذه الصفات جميعا . واذا كان لا يأبه بالنظام ، أو كان غير مواظب أو مرتب حاكاه تلاميذه أيضا .

واذا حسنت معاملته لتلاميذه ، وكانت الفاظه مهددة حسنت اخلاق تلاميذه وتهذب طابعهم .

وخير علاقة يجب أن تكون بين المدرس والتلميذ هي التي تقوم على الحب فيجب على المدرس أن يحب تلاميذه : بمعنى أنه يرى فيما يهم التلميذ وفيما يحبون شيئا يهمه أيضا ويميل اليه ، وأن يعمل ما في وسعه لصالحهم ، وأن يضحى بالكثير لمصلحتهم .

ويشترك حب المدرس لتلاميذه مع حب الوالد لاولاده في أن حبه منزله عن الاغراض والغايات، فهو خالص لوجه الله لا يبغي عنه جزاء ولا شكورا . وفي حب المدرس شيء من التضحية . فهو كالأم تربي طفلها كي يصبح قادرا على أن يستقل عنها ويعتمد على نفسه .

وسيأتي اليوم (اذا ادى المدرس عمله كما يجب) الذي يصير فيه التلميذ شخصا معتمدا على نفسه وفي غير حاجة الى أحد . وعندما يصل الطفل الى هذه المرحلة سيتذكر - وقد ينسى - ذلك المدرس الذي هو مدين له بما وصل اليه ، على ان هذا لا يهمنا في كثير او قليل ، وإنما الذي يهمنا هو انه بفضل العمل في الفضل ، وبفضل ارشاد المدرس ينتقل التلميذ من مرحلة الى أخرى اذ تكون مواهبه قد نمت واستطاع ان يستخدمها رجلا وعاملا ، زوجا ووالدا ووطنيا كبيرا .

آراء صريحة في الوحدات المجمعّة

للاستاذ عبد العظيم سعود
المدير العام لمنطقة دمنهور التعليمية

نقرأ كثيرا عن مشروعات نفذت ، أو في سبيل التنفيذ ، فتفمرنا نشوة السعادة والسرور ويملّونا الأمل بالنتائج الباهرة التي سنجنحها من هذه المشروعات حتى إذا ما وضعناها تحت الاختبار العملي واطلعنا على حقيقتها في ميدانها ، رأينا أن كل مشروع قد درس تماما ، وطرق التنفيذ حددت ورسمت خطوطها بدقة بالغة ، ولكن كان ينقصنا أمر واحد هو السبب في فشل المشروع .. هذا الشيء الواحد هو الإيمان بالمشروع من جانب من يطلب إليه تنفيذه والرغبة الأكيدة لمن يعمل فيه .

لامراء في أن فكرة الوحدات المجمعّة فكرة سليمة جدا ونافعة للغاية فالغرض منها متشعب النواحي من تعليم للصغار ، ومحو أمية للكبار ، إلى اسهام في رفع مستوى الانتاج الزراعي والصناعي والصحي .. وذلك باتصال قسم التربية والتعليم بالبيئة متعاوننا في ذلك مع القسم الصحي والقسم الزراعي والاجتماعي فتصير الوحدة بذلك مركزا للاشعاع وبؤرة مضيئة يعم ضوؤها البيئة بأكملها في جميع النواحي وجميع الاتجاهات فتدخل الكوخ والمنزل وتعم القرية والبلدة ، كما تشمل الثقافة والاجتماع والزراعة والصحة والاخلاق والتربية القومية .. أي كل ماله أثر في تكوين المواطن الصالح في الريف المصري ..

لقد نشأت فكرة اقامة الوحدات المجمعّة في مصر منذ أكثر من عشر سنوات ، هل قامت بالاغراض التي أنشئت من أجلها وآتت كل الوحدات المجمعّة التي أوجدت ثمراتها ؟ كل هذه الوحدات بها كامل امكانياتها من مبنى جميل متسع وأرض زراعية وافية ، وأقسام للشئون الصحية ، والتربية والتعليم ، والشئون الاجتماعية ، والشئون الزراعية .. ولكن شتان بين وحدة وأخرى - هذه أدت رسالتها على وجه مرضي نوعا ، وأخرى بعدت كل البعد عن الغرض الذي أنشئت من أجله الوحدة المجمعّة التي يكون عملها من واقع تسميتها ، تجميع الخدمات المتنوعة من اجتماعية وثقافية وصحية واقتصادية في جهاز واحد أجزاءه مترابطة يشد بعضه بعضا هدفه موحد هو النهوض بمستوى الحياة في كافة نواحيها في المنطقة التي توجد بها .

لقد زرت كثيرا من هذه الوحدات وقد كان يؤلمني كثيرا أن أجد ناظر المدرسة يعمل في واد والطبيب يعمل في واد آخر والاختصاصي حائر بين هذا وذاك ، يؤلمني ما أسمع من تنافر بين هؤلاء السادة كل يعتقد أنه الاولى بالرئاسة وأنه صاحب الفضل الاكبر في المجمعّة ولكن الذي يجب أن

يفهمه الجميع انه لارئيس ولا مرعوس وكلهم خدّم لمواطنى المنطقة ، كلهم يعمل لغرض واحد هو توفير الحياة الكريمة السليمة لهؤلاء المواطنين - فالمدرسة تخدم المواطنين بتربية اولادهم وتعليمهم وتثقيفهم وتزويدهم بالمعلومات الزراعية الدقيقة وذلك عن طريق ممارستها بحقول المجمع ، كما ترشدهم للعادات الصحية المفيدة وتعطيهم المعلومات والخبرات الصحية التى تساعدهم على مقاومة الامراض المتفشية بينهم .

والى المدرسة يستطيع التلميذ التدرب على اعمال الجمعيات التعاونية والبيع والشراء وغير ذلك مما قد يساعده فى حياته المقبلة ، وهنا تظهر ضرورة تعاون المدرس والطبيب والاختصاصى الاجتماعى الزراعى .

وكما ينقل التلميذ هذه الخبرات المختلفة الى اهله يجب ان يشجع اهله ايضا على زيارة المجمع حيث يشاهدون ويسمعون مايزيد من معلوماته عن الزراعة وقواعد الصحة وغير ذلك .

هذا ويجب ان تسعى الوحدة المجمع بكامل هيئتها الى البيئة ، كما تشجع مواطنى البيئة على السعى الى الوحدة ، اما ان يفهم المدرس ان عمله هو فقط تلقين التلميذ بعض قواعد الحساب والقراءة ومبادئ الصحة ، واما ان يفهم الطبيب ان عمله هو علاج من يفد اليه من المرضى ، واما ان يفهم الاختصاصى الزراعى الاجتماعى ان عمله هو ان يقوم بزراعة حقل المجمع بطريقة نموذجية فحسب . . فنحن بذلك قد بعدنا كل البعد عن الغرض من انشاء الوحدات المجمع وصرفنا الاموال الطائلة بلا فائدة تذكر .

واذا نظرنا الى التبعة الملقاة على عاتق المدرس وجدنا انها أثقلها ، واذا بحثنا عن حدودها وجدناها اوسعها ، فهى تتدخل فى الصحة وهى عمل الطبيب وتتدخل فى الشئون الاجتماعية وهى عمل الاختصاصى الاجتماعى كما تدخل فى الزراعة وهى عمل الاختصاصى الزراعى ، فالتبعة على المدرس - كما نرون - كبيرة ويتدخل عمله بالطبيعة فى عمل الآخرين فيستلزم ذلك ان يكون مرنا لبقا حسن التصرف وان تربيتنا كمعلمين تسهل لنا ذلك ، ولكن مع هذا يجب ان نحسن اختيار هيئة التدريس بهذه المجمعات كما يجب ان يدربوا قبل التحاقهم بهذه المجمعات فترة مناسبة .

لقد زرت مرة وحدة مجمعة وطففت بأرجائها وشاهدت معرضها فسرني ماشاهدته من أن مصنوعات التلاميذ والتلميذات تنحس نحو حاجيات المواطنين ببيئة الوحدة - فالملابس والاشغال كلها مما يستخدم لكسوتهم وفى منازلهم ولكن بطريقة سليمة وبشكل مناسب مهذب ، ولما سألت المشرف على هذا القسم عن عدد من زاروا هذا المعرض من المواطنين والمواطنات دهشت لقلة العدد علما بأن عيادة الوحدة يزورها يوميا مايزيد على الستين شخصا فخرجت بنفسى الى هؤلاء المرضى وتحدثت معهم ثم دعوتهم لزيارة هذا المعرض وكلفت المشرف ان يشرح طريقة عمل كل ماهو معروض وتكاليفه فكان السرور باديا على الاوجه بشكل واضح ، كما كان الاقبال على تفهم كل مايقال بالغ الحد .

بذلك أستطيع أن أقول أن بعض الوحدات لا تعمل من جانبها على تأدية رسالتها كما ينبغي وأعتقد أن ما حدث في هذه الوحدة يحدث في كثير من الوحدات الأخرى .

شيء آخر لفت نظري في هذه الوحدات وهو تعدد الدراسات العملية فتجد في الوحدة الواحدة النجارة والنسيج وعمل السلال وأشغال الجريد وغير ذلك - بينما البيئة نفسها لا يوجد بها كل خامات هذه الأشغال وأرى أن تقوم الوحدة بالأشغال التي توجد بها خامات متوفرة في بيئتها وتتبادل الوحدات هذه المنتجات بالطرق التي تراها مناسبة وبجانب هذا لا بأس أن تبتكر كل وحدة صناعية خاصة يستطيع صغار التلاميذ ممارستها وكسب العيش منها . ويسرني أن أذكر هنا التجربة التي قامت بها مجمعة قليشان في بدء العام الدراسي الحالي إذ أدخل بها صناعة الخزف وقد نجحت نجاحا لا بأس به رغم استخدام فرن مبسط للغاية . وهذه الصناعة يقوم بها الأطفال في معظم بلدان العالم ، فلماذا لا يقوم بها أطفالنا في الجمهورية العربية المتحدة وهم ليسوا أقل منهم كفاءة ولا دقة في العمل .

وانى لأرجو بعد التدريب الذى أقيم للسادة نظار هذه الوحدات ، أن تسير الوحدات المجمعة قدما في الطريق الذى رسم لها ، وأن تقوم بالخدمات التى أنشئت من أجلها فى سر وفى كمال .

الأمومة والبنوة في البيت العربي

للدكتور محمد خليفة بركات

المدير المساعد للبحوث الفنية بوزارة التربية والتعليم

الاسرة والمجتمع :

الاسرة وحدة المجتمع ، وهي اهم الانظمة الاجتماعية التي تدور حولها حياة الانسان . وتتكون الاسرة عادة من الوالدين والأبناء وغيرهم ممن ينتمون اليهم بصلات عائلية بيولوجية ، بحيث يقيم الجميع عادة في بيت واحد ، يعتبرونه المأوى الذي يستظلون بجوه الاجتماعي ، ويستمدون منه الشعور بالمحبة ، ويكون لهم بمثابة المنبع للاحساس بالامن والاطمئنان ..

وتتخذ الاسرة صورا كثيرة بحسب عدد افرادها ، وأنواع الصلات التي توجد بينهم ، كأن تتسع دائرة الاسرة فتشمل الجدود والاحفاد ، أو أن ينتمي الى الاسرة بعض الاقارب والاصهار ممن لا يستطيعون الإقامة وحدهم .

وللأسرة وظائف عدة أهمها التناسل وتنشئة الصغار في مختلف مراحل نموهم ، وتربية الافراد ورعايتهم ، والدفاع عنهم وحمايتهم ، وتنظيم حياتهم من النواحي الاجتماعية والاقتصادية والنفسية والدينية .

وفي مجتمع الاسرة ينشأ الفرد وينمو وتتشكل شخصيته بما يتأثر به من التفاعلات الاجتماعية والمعايير الخلقية التي يتعرض لها ، ومن الثابت في علم النفس أن الطابع العام الذي يتكون من مؤثرات الحياة المنزلية للشخص هو الذي يميز صورة حياته المستقبلية الى حد بعيد ، وان كانت هذه الصورة تعدل بمؤثرات البيئة الاخرى .

وتتمثل في حياة الاسرة صورة نظام الحياة في المجتمع الذي تنتمي اليه ، ولذا يتوقف طابع الاسرة ونظام حياتها على العوامل التاريخية والجغرافية للمجتمع التي هي جزء منه . ويؤكد لنا علماء الانثروبولوجيا هذه الحقائق ، فقد أثبتت دراساتهم المقارنة لحياة القبائل والشعوب المختلفة أن طابع البيئة ونظام المجتمع ينعكس على نظام الحياة في الاسرة وبالتالي على الطابع المميز لشخصيات أفرادها .

والمثال على ذلك ماقامت به مارجريت ميد (1) Margret Mead في دراستها للقبائل الثلاث أرابش ، ومنديوجومر ، وتشامبولي والتي استخلصت منها أن طابع الحياة في الاسرة يختلف في كل منها عن الاخرى

(1)

Margret Mead : Sex & Temperament in Three Primitive Societies.

London. Kegan Paul, 1935.

بحسب طبيعة البيئة . فالقبيلة الاولى من النوع المسالم الهادى الذى يتساوى فيه الرجل والمرأة ويعزى ذلك الى طبيعة البيئة الجبلية التى تقوم الحياة فيها على الرعى والزراعة . . . بينما القبيلة الثانية من النوع المملوء بالتشاحن وحب العدوان والخشونة والذى تلمس فيه هذه الصفات فى كل من الرجل والمرأة ويعزى ذلك الى طبيعة البيئة التى تكثر فيها الغابات وتقوم فيها الحياة على الصيد والقنص وما يتبع ذلك من جراحة وقتال ودفاع . . . وأما القبيلة الثالثة ففيها تقوم الزوجة بدور كبير فى الحياة يجعل لها السيطرة والقيادة فى الاسرة ويعزى ذلك الى طبيعة هذه البيئة الساحلية التى تقوم الحياة فيها على صيد الاسماك فيقع عبء المسؤولية على النساء فى ادارة شئون الحياة الاقتصادية للأسرة .

الأسرة فى الاسلام :

تمتاز الاسرة فى البلاد العربية بأنها من النوع الذى يكون فيه الرجال قوامين على النساء ، وربما كان هذا مرتبطاً بنشأة الاسلام فى بلاد تقوم فيها الحياة على الزراعة والرعى . . . ولذا تحتاج فى تنظيم حياتها الى منظم يدير شئونها . . . والى تقسيم العمل بطريقة تجعل للمرأة اختصاص رعاية الاطفال وتنظيم شئون البيت ، وللرجل اختصاص تنظيم الحياة الاقتصادية للأسرة وحمايتها من الأخطار .

وينسب الآباء فى الأسرة الاسلامية الى آبائهم ، ويشجع الاسلام كثرة النسل وذلك أيضاً يناسب حرفة الزراعة التى تحتاج الى كثير من الايدي ولان كثرة النسل تعطى الاسرة قوة وعصبية تفاخر بها غيرها . . وقد قال تعالى « ولا تقتلوا اولادكم خشية املاق نحن نرزقهم واياكم » . وتتميز الاسرة فى الاسلام بالترايط والتعاون بين افرادها ويبدو ذلك واضحاً جلياً فى احتفالاتهم بالمناسبات العائلية كالميلاد والزواج والوفاة وغيرها .

ويهتم الاسلام ببناء الاسرة وضرورة حسن الاختيار قبل الزواج « تخيروا لنطفكم فان العرق دساس » ويضع الاسلام قيوداً لاختلاط الجنسين بما يضمن الاحتفاظ بالشرف للأسرة ويضع عقوبات مشددة لجرائم الاختلاط الجنسي غير المشروع . . .

وينظم الاسلام العلاقة الزوجية والعلاقات الاقتصادية فى الاسرة كنظام الوراثة والمحافظة على الحقوق المدنية لكل من الرجل والمرأة والابناء . . . ولم يفرق الاسلام بين الرجل والمرأة الا حيث تدعو طبيعة كل من الجنسين ، وبما يكفل صالح الاسرة وصالح المرأة نفسها . . . فقد فرق الاسلام بين الرجل والمرأة فى الاعباء الاقتصادية وفى الميراث وفى القسومة على البيت اذ ألقت الشريعة الاسلامية على كاهل الزوج التكاليف الاقتصادية لتكوين الاسرة قبل الزواج وبعد الزواج .

وفى الميراث جعل الاسلام نصيب الذكور أكبر من نصيب نطائهم من الاناث « فللذكر مثل حظ الانثيين » وقد بنيت هذه التفرقة على أساس التفرقة بين أعباء الرجل وأعباء المرأة فى المسؤولية الاقتصادية للأسرة .

وقد أعطى الاسلام الرجل حق القوامة على المرأة في قوله تعالى :
« الرجال قوامون على النساء بما فضل الله بعضهم على بعض وبما
أنفقوا من أموالهم » .

أى أن هناك أمران يبرران هذه القوامة . الأمر الاول يرتبط باختصاص
الرجل بالانفاق وتحمل المسؤولية الاقتصادية للمرأة . والثانى مبنى على
الفروق الطبيعية بين الرجل والمرأة إذ أن المرأة مرهفة العاطفة قوية
الانفعال . . . على حين أن الرجل أقل اندفاعا ويغلب عليه الادراك والتفكير
أكثر مما يغلب عليه الانفعال .

وقد حرص الاسلام على تنظيم هذه القوامة بما يكفل مصلحة الأسرة
ومصلحة المرأة أيضا بما وضع من تنظيمات وحدود لهذه القوامة وما يقابلها
من مسؤولية الرعاية والحماية والامداد بكل ما تحتاجه في حياتها .

وقد نظم الاسلام مراحل تكوين الأسرة المختلفة بما وضعه من نظم
للزواج والطلاق وتنظيم تربية الاطفال وما يتبع ذلك من مشكلات مختلفة .

معنى الامومة والبنوة :

سنتناول فيما يلى موضوع الامومة والبنوة من نواحيه البيولوجية
والسيكلوجية ، مستندين في الآراء التى سنذكرها الى البحوث التى قام
بها العلماء على الحيوان والانسان في دراساتهم لدوافع الامومة والفروق
الفردية في قوة هذا الدافع والآثار المترتبة على ذلك في معاملة الطفل أثناء
نموه في المراحل المختلفة ، وسنبين كذلك أن شخصية الطفل تتأثر كثيرا
بنوع شخصية الأم وأن سعادتها واتزان شخصيتها تنعكس على
حياة الطفل .

وسنتناول أيضا موضوع البنوة من حيث حاجة الأم الى البنوة
كحاجة الابن الى الامومة موضحين ذلك بأمثلة من حالات واقعية للأم
التي حرمت البنوة .

الاسس البيولوجية للأمومة :

الأمومة ظاهرة بيولوجية تنظمها فسيولوجية التكوين الجسمى بطبيعة
الفطرة عند كل من الانسان والحيوان ، إذ أنها أداة حفظ النوع والتكاثر .
ويمكن أن تلاحظ هذا الدافع وتأصله في كل من الحيوان والانسان كما
يتضح من الامثلة الآتية :

١ - هناك ظواهر بيولوجية مرتبطة بعملية الحمل ، ويبدو ذلك في
تهيؤ الانثى للحمل نتيجة بعض التغيرات الفسيولوجية التى تترجم الى
حالات من التوتر الجنسى . . وتخف حدة هذا التوتر بعد حدوث الحمل
كما يشاهد في كثير من الحيوانات .

أما الانسان فقد لوحظ أن هناك حالات كثيرة للاضطراب النفسى عند
بعض الاناث اللاتى يحرم من الحمل تدل على أن الحمل في ذاته يؤدي
وظيفة بيولوجية ويشبع حاجة نفسية طبيعية عند الاناث .

٢ - ويلاحظ كذلك ان اناث بعض الحيوانات تلجأ الى بناء جحر او عش تلد فيه صغارها ، وتعلل هذه الظاهرة بأن درجة حرارة الام تنخفض قليلا قبيل الولادة نتيجة بعض الافرازات الهرمونية فتندفع من تلقاء نفسها الى تجهيز المأوى ليساعدها على الاحتفاظ بدرجة الحرارة المناسبة لها ولصغارها .

وفي الانسان لوحظ أيضا ان الأم ينتابها شعور خاص عندما تكون على وشك استقبال طفل جديد ، وهذا الشعور يكون في الاحوال العادية مزيجا من البهجة والسرور مع احساس بالرغبة والتحمس لاعداد كل مايلزم لهذا الصغير من وسائل الراحة .

٣ - لاحظ العلماء أن أنثى الفئران لديها دافع قوى الى العناية بصغارها المولودين حديثا ، واذا حيل بينها وبين صغارها فانها تحاول أن تتخطى العقبات وتخترق الحواجز وتعانى في سبيل ذلك آلاما جمة . . ولا يتوقف نشاطها وقلقها حتى تصل اليهم ثم تعود بهم الى جحرها . . وقد وجد أن هناك مؤثرات فسيولوجية معقدة تدفع أنثى الفئران الى هذا السلوك تجاه صغارها . . . وهرمونات الرضاعة تعتبر احدى هذه المؤثرات . . . ولو أن أنثى فأر عذراء حقنت بهذا الهرمون فانها تبدأ في رعاية بعض صغار الفئران كما لو كانت أما . . بل انه لو حقن أحد ذكور الفئران بهذا الهرمون فانه يأتى نفس السلوك .

واذا كان الانسان والحيوان يشتركان في مظاهر الامومة التى تتمثل في التغيرات الجسمية المصاحبة للحمل والولادة والرضاعة فانه من الضرورى ان تؤكد أن رعاية الامهات لاطفالهن تتفاوت تفاوتا كبيرا تبعا لتكوينهن الطبيعى واختلاف الحضارات التى ينشأن فيها ، وتبعا لما يلقيهن من تعلم واكتساب بحيث لا يمكن تفسير ظاهرة الامومة فى الانسان على الاسس البيولوجية وحدها .

الفروق الفردية فى قوة الدافع الفطرى للامومة :

دلت الملاحظات والدراسات التتبعية للامهات ان بعض النساء يكون لديهن بالفطرة دافع قوى للامومة بينما البعض الآخر يكون عندهن هذا الدافع ضعيفا . . . وأن هناك درجات متفاوتة من قوة هذا الدافع . وقد وجد علماء النفس أن هذا يؤثر كثيرا على تنشئة الطفل .

فبعض الامهات ينشأن منذ طفولتهن على قدر كبير من الامومة بحيث يظهر أثر ذلك فى كل تصرفاتهن للدرجة تجعلنا نقول عن احدى الامهات أن هذه تمثل الامومة الكاملة بأجلى معانيها . . بينما ينشأ البعض الآخر ولديه ضعف فى هذا الدافع بالرغم من تمرينهن واعطائهن الكثير من التوجيهات للامومة الصحيحة . . . ويظهر هذا الضعف أحيانا بدرجة تجعلنا نقول عن احدى الامهات أن هذه السيدة لم تخلق لتقوم بدور الامومة . . .

وقد وجد الباحثون فى نفسية الحيوان أيضا أن هذه الفروق الفردية فى دافع الامومة موجودة أيضا عند الاناث من القرود . . . حيث نجد أن

بعض الامهات تهمل اطفالها بينما نجد البعض الآخر يغالى في رعايتهم .
وقد قام أحد علماء النفس ببحث يرمى الى تحليل اسلوب الامهات من حيث درجة الامومة عندهن عن طريق الاستفتاءات والاختبارات والمقابلات الشخصية والملاحظات المختلفة وبعد جمع هذه البيانات عن ٤٠٠ امرأة استطاع أن يتوصل الى تقسيمهن الى فئات مختلفة من حيث قوة دافع الامومة عندهن .

وفيما يلي وصف لامثلة من سلوك اثنتين من الامهات احدهما تمثل الامومة القوية والاخرى تمثل الامومة الضعيفة ، ومنهما يمكن أن نبين الحالات المتوسطة في درجات قوة الدافع للامومة :

مثال للامومة القوية :

هذه أم لاربعة اطفال ، عندما كانت طفلة كان أحب العابها العناية بالعرانس من حيث لباسها ووضعها في السرير، واستمرت تلعب بالعرانس الى أن بلغت سن الخامسة عشرة . وكانت تحب زيارة صديقات أمها ممن لهن اولاد لتعنى بهم وترعاهم في اوقات الزيارة . . . ولما كبرت كانت تتمنى أن يكون لها ستة اولاد ، وأن تلدهم في مستقبل عمرها لتستطيع رعايتهم . وكانت احيانا عندما ترى طفلا صغيرا اثناء سيرها في الطريق تقف وتذهب اليه وتلاطفه وتجمله بين ذراعيها . . وكانت في علاقاتها بالكبار تعاملهم بشيء من الرعاية والحنان الاموى الذى يظهر منها أكثر مما يرغبون .

وقد كان لابنها الاول مرضعة ولكنها ضاقت بها وتخلصت منها لانها كانت تشعر بأنها تنازعها اختصاصها في رعاية الطفل ولا تعطيها الفرصة الكافية لاشباع دافع الامومة عندها .

وفي أيام الولادة كانت تعيب على المستشفى عدم وضع الطفل مع أمه في حجرة واحدة ، أما اولادها فكانت ترضعهم من ثديها رضاعة طبيعية ، وترى في ذلك لذة كبيرة ، وكان لبنها كافيا للطفل عادة ، وكان زوجها يشكو من عدم تفرغها لشئونه وتركيز معظم نشاطها في رعاية الاولاد ، بل وكان يعيب عليها دائما أنها تدلل اطفالها ، وكان يرى أنها تحاول أن تقاوم حنانها الزائد احيانا بالتظاهر بالشدة في معاملة الاطفال ، ولكن الاطفال كانوا يشعرون بحقيقة حنانها الاصلى .

مثال للامومة الضعيفة :

هذه أم لطفلين فقط ، لم تلعب في طفولتها اية لعبة تمت للامومة بصلة ، ولم تكن تحاول أن تداعب الاطفال أو تحسن اليهم ، وكانت هوايتها للعب بالعرانس ضعيفة جدا لدرجة أنها تركتها عند سن السادسة تقريبا ، وعندما كانت ترى طفلا في الشارع لم تكن تهتم أو تحاول مداعبته ، وعندما كبرت لم تكن تفكر كثيرا في حياة الامومة ، وبالرغم من كونها كانت تؤمل الزواج الا أنها لم تكن تهتم كثيرا بأن يكون لها اولاد .

وكانت تشعر كأم بأنها ليست ناجحة في معاملة أبنائها ، وكانت تبعد الطفل عن ثدييها بعد أسبوعين فقط من الولادة ، لأنها لم تكن تحب ارضاع الاولاد . . . وتقول انها كانت تشعر وهي ترضع الطفل بأنها أشبه بالبقرة التي ترضع عجلها !! وكانت لاتهتم كثيرا بالرعاية الجسمية للأطفال بالرغم من أنها تحب أن تؤدي واجباتها الأخرى ، ولم تكن علاقاتها بالرجال مشوبة بالحنان الأموي بل كانت علاقة جنسية أكثر من أي شيء آخر ولذا كانت محبوبة جدا من الرجال .

ومما يؤيد نتائج هذه الدراسة مقارنة هذه النتائج بالناحية البيولوجية المرتبطة بالأنوثة والأمومة ، وهي ظاهرة « الطمث » حيث دلت نتائج هذا البحث على أن معامل الارتباط بين قوة دافع الأمومة بناء على التحليل السابق وبين مدة الطمث أو العادة الشهرية قد وصل الى ٥٨٪ مع خطأ محتمل قدره ١٠.٥ .

ومعنى ذلك أن معظم الأمهات ممن لا تستمر عندهن مدة الطمث أكثر من أربعة أيام يمكن أن يعتبرن من الضعاف في دافع الأمومة وأن معظم الأمهات ممن تستمر عندهن مدة الطمث ستة أيام أو أكثر يمكن أن يعتبرن من الأقوياء في دافع الأمومة (١) .

الاسس الفريزية للأمومة :

لاحظ علماء النفس أن العلاقة بين الأم وطفلها علاقة فريزية متأصلة في النفس ، إذ أن مظاهر هذا السلوك الفريزي واضحة في الحيوان والإنسان ، وإن كانت تتخذ مظاهر تختلف في تعقدها وبساطتها باختلاف الرتبة الحيوانية .

فمن المشاهد أن الأم في بعض الحيوانات تتجول بحثا عن طعامها وطعام وليدها ، وهي أما أن تتركه في مكان أمين لحين عودتها اليه ، وأما أن تصحبه معها في جولاتها بحيث لا يفارقها أن كان قادرا على الحركة . وفي كلتا الحالتين تحدث تصرفات فريزية متشابهة في أفراد كل نوع ، وتكاد تكون روتينية منظمة تنظيما دقيقا .

ففي الطيور مثلا يترك الصغار في العش لحين اكتمال نمو حواسها ، وتظل الأم تواصل التردد على العش بما تحمله من الطعام المناسب الى ان يتم النضج اللازم ، ثم تتعهد الصغار بتعليمهم الطيران ، وتصحبهم معها بعد ذلك حتى يصبحوا قادرين على الاستقلال .

وفي الحيوانات الميزة كالبقرة مثلا تشاهد ان الام حين تصحب عجلها في الرعى والبحث عن الطعام . . تحنو عليه ، وتحافظ عليه من الاخطار ، ولا تفارقه اطلاقا . وبالرغم مما قد يكون في قطيع الابقار من عجول كثيرة فان

كل ام قادرة على تمييز ابنائها ، وكل عجل يستطيع ايضا ان يحس بوجود أمه ، بحيث يكون عادة ملاصقا لها ولا يتركها ..

وفي جميع هذه الحالات سواء في الطيور او الارانب او الابقار او القردة او غيرها من الحيوان نجد ان سلوك الام ازاء الطفل يحدث بطريقة من شأنها ان تبعد عنه الازى والخطر . وتحرص الام على عدم ابداء طفلها اثناء رعايتها له بمختلف الوسائل ، فالدجاجة عندما تحيط كتاكيتها بجناحيها تحاول الا تؤذى احدا منهم ، والارنبه عندما تنام لترضع صغارها تحتاط في حركاتها بحيث لا تؤذى احد صغارها .. والبقرة عندما تجرى مع طفلها قد تركله برجلها من غير ان تؤذيه .. والقطة حينما تحمل صغارها بين أنيابها لتنقلهم من مكان الى آخر لاتسبب اى ضرر لاولادها ..

اى ان الطبيعة قد زودت الام بحواس مختلفة وبفطرة غريزية تجعلها تحافظ على وليدها وتعمل على وقايتها من جميع الاخطار .

ولا تقف هذه المحافظة على مجرد الحرص من عدم ابداء الام للطفل اثناء رعايته ، وانما تحرص على وقاية اولادها من الاخطار الخارجية . وهى تضحي في ذلك بكل قوتها ، وتقاتل من اجل صغارها لتدفع عنهم الاعداء .. والامثلة على ذلك كثيرة ، فالكلبة لا تسمح لاحد بالاقتراب من صغارها .. والحمامة لا تترك عشها بصغارها عند الاعتداء عليها ، وغالبا ما تموت بسبب حرصها في الدفاع عنهم .

والمشاهد في هذا السلوك الغريزي ان الطبيعة قد هيات الام وهيات الصغار ايضا بالوسائل التى تعين على تحقيق حفظ حياتها .. فصوص الكتايت وصياح صغار الحيوان وبكاء الطفل .. وغيرها ، كلها وسائل للاستغاثة واشعار الام بالخطر وندائها للدفاع عن الصغار ..

وهذه الحقيقة واضحة في الكثير من العلاقات بين الطفل وامه ، تلك العلاقة المتبادلة التى تهدف الى حفظ النوع واستمرار حياة الجنس ..

فاذا لاحظنا الحمامة وهى تطعم صغارها ، نجد انها تقدم لهم منقارها ، وهم ايضا يحاولون البحث عن منقار الام ، وتأتى الام بحركات معينة لاطعامهم ، والصغار ايضا يأتون بحركات مناسبة لابتلاع الطعام . . فهناك اذن نشاط من الناحيتين . وكذلك البقرة حينما تغير موضعها لارضاع عجلها ، يقوم العجل ايضا بالبحث عن الثدي ، ويقوم بعملية الرضاعة بنفسه . اى ان الامومة والبنوة سلوك غريزي هيأته الطبيعة في كل من الام والطفل معا .

الانفعالات المصاحبة للأمومة :

لا تقف مظاهر الامومة عند مجرد اشباع حاجة الطفل من الطعام عن طريق الرضاعة او تزويده بالطعام ، وانما الامومة لها ايضا مظاهر نفسية كثيرة ، تتضح فيما نشاهد من مظاهر الحنو والعطف على الابن ، وما يصحب ذلك من انفعالات نفسية بحسب المواقف المختلفة .

وتظهر هذه الانفعالات بوضوح في الحيوان عندما نشاهد الام في القردة مثلا تمسك بطفلها بين ذراعيها ، وتضمه الى صدرها ، وتتجول به بين الاغصان والاشجار ، مزهوة به مسرورة بصحبته .. وتشاهد انفعال الحنان عندما يحيط الطائر صفاره بجناحيه مرفرفا عليهم .. ونشاهد هذا الانفعال ايضا في بعض امهات الحيوان عندما تعلق بلسانها أطفالها وتلاطفهم .. وطبيعي ان يكون هذا الانفعال واضحا بمظاهر متعددة في الام لدى الانسان .

ولا يقتصر شعور الام ازاء طفلها على مجرد هذا الانفعال ، وهو الشعور بالحنان ، وانما الامومة بتعدد مظاهرها الانفعالية بحيث تصبح عاطفة قوية ذات مظاهر متعددة ، فالام تستريح لراحة طفلها ، وتفضب عندما يفضب ، وتخاف عليه من الاخطار ، وتشعر بالاستكانة والضعف عندما يصيبه المرض .. ولهذا نجد ان الطفل يصبح بالنسبة للام جزءا منها ، وترتبط في حياتها الانفعالية بما يصيبه من خير أو شر ، وما ينتابه من فرح أو حزن .

وهذه المظاهر الانفعالية للامومة تعتبر من الاستعدادات الفطرية التي تمتد آثارها الى أكثر من مجرد العناية بالطفل الوليد .. فقد لوحظ أن بعض الامهات في الحيوان تستطيع ان ترعى اطفال غيرها وان تحنو عليهم ايضا كما ان بعض الامهات في الانسان يرضعن اطفال غيرهن ويبدن من الحنان ما يقترب من حنانهن الطبيعي على الابناء .. بل ان بعض من يقوى عندهن هذا الدافع يمكنهن توجيه الحنان والعطف الى معاونة الضغفاء والبر بالفقراء والعطف على الصغار عموما ، كما في السيدات المشتغلات بالتدريس والتعريض ، والخدمة الاجتماعية العامة . فان هذا السلوك يعتبر امتدادا للدافع الفطري المستمد من حنان الامومة الطبيعي .

هذا ولا بد من الإشارة الى ان رعاية الطفل وحمايته والاهتمام بنشئونه قد يكون أمرا مشتركا بين الام والاب - غير ان اشتراك الاب في هذه النواحي لا يكون بنفس القوة كالام . ففي الحمام مثلا يتبادل الاب والام اطعام الصغار ومع ذلك فالام عادة أكثر انتظاما وأكثر مثابرة .. ولهذا فالابوة ليست بنفس قوة الامومة فيما يتصل بالعناية بالابناء ، وان كانت هناك مظاهر أخرى للابوة تبدو بوضوح في مسؤوليات الآباء نحو الابناء في حالة الانسان .

ولكن الذي يؤكد علماء النفس هو ان مهمة حفظ النوع مسئولية كبرى ألقت الطبيعة عبثها على الام والاب معا ، ولكن مسئولية الرعاية والامومة هي التي تساعد على استمرار حياة الطفل الضعيف منذ نشأته الى ان ينضج . واذن فالامومة وظيفة غريزية فطرية هدفها حفظ النوع وهو أسمى اهداف الحياة .

الصفات المميزة للأمومة :

ان الذي يلاحظ أسلوب الام في حياتها يجدها مطبوعة على صفات مميزة لها ، مستمدة من وظيفة الامومة . ومن أبرز هذه الصفات :

الجهاد والصبر ، وتحمل المشاق في سبيل الابناء . . ثم العطف والحنان الذي يشعر الوليد بالاطمئنان والامن والراحة النفسية . . واهم من كل ذلك ان سياستها في معاملة ابنها ثابتة ، فهي تظل تحب ابنها حتى لو انفض عنه الاحباب ، فتضع قلبها حيث يرقد وتتابعه بعطفها اينما يتوجه ، وتشاركه شعوره ، ولا تنسى مصالحه ، ولا تغفل عن معونته ، ولا تمل رعايته في اوقات مرضه . . انها مصدر العطف والحنان الشامل في كل مرحلة من مراحل حياة الابناء .

وقد وهبت الام القدرة على العدالة في معاملة الابناء ، فهي تحبهم جميعا ويحبونها جميعا ، وتحرص على راحة كل منهم ، وتود لهم الوفاق ، ويسرها ان تراهم متعاونين ، وتشعر بالقلق اذا وجدتهم متخاصمين ، ويؤلمها ان تراهم مختلفين . . وهي تمنى لهم النجاح ويسرها تفوقهم ويؤلمها فشلهم ، ولا تألو جهدا في مساعدتهم على تخطي العقبات ، مضحية في ذلك بما تملك من جهد ومال ووقت دون ان تنتظر جزاء او اجرا .

وبينما يتصف الاب في نظر ابنائه بالهيبة والوقار ، والتفاني في العمل لكسب الرزق ، وانه مصدر السلطة الذي يوقع العقاب ويوجه السلوك . . نجد ان الام قريبة الى قلوب الابناء . . اكثر تفاهما معهم . . ولذا كثيرا ما تكون مستودع اسرارهم . . ووسيلة للافضاء بما في صدورهم وما يشغل اذهانهم . . مما يؤدي الى تخفيف متاعبهم .

وقد ثبت ان طبيعة الام تجعلها حريصة على اسعادهم ولا تطيعها طبيعتها على الاضرار بالابناء تحت أي ظرف من الظروف . . بل انها تضحي في سبيلهم . . وليس لهذه التضحية من اجل الابناء حدود ، فهي مستعدة للتضحية بمطالبها الشخصية وبآمالها ومطامعها الخاصة وبراحتها وبوقتها وهواياتها وصحتها في سبيل الابناء .

وتحاول الام قدر طاقتها ان تنشئ ابناءها على المبادئ الخلقية التي تعتقد في سلامتها ، وهنسا يتأثر الابناء كثيرا بنوع شخصية الام ومدى تعليمها واعدادها للامومة الناجحة .

مدى تأثير الابن بشخصية الام :

دلت البحوث التي اجريت في ميدان تنشئة الاطفال على ان شخصية الطفل تتأثر كثيرا بنوع شخصية امه وصفاتها العامة واسلوبها في معاملته في مراحل حياته الاولى (١) . . ذلك لانها بطريقة شعورية او غير شعورية تعبر في تعاملها مع الطفل عن شخصيتها وعاداتها الخاصة ومشاعفها بحيث تعكس ما بنفسها على الطفل .

ويظهر اثر ذلك واضحا في علاقتها العاطفية بالطفل من حيث درجة ثباتها في معاملته ومدى رغبتها في الطفل او ضعف هذه الرغبة ، ومدى فهمها لحاجات الطفل ، ومدى الاستجابة لهذه الحاجات ومدى افراطها في العطف

او مغالاتها في الرعاية . كما يظهر هذا الاثر ايضا في اسلوب الام في تنشئة الطفل الاجتماعية من حيث تكوين عاداته في النظافة والطعام ومدى تمشي هذه العادات مع النظم والتقاليد السائدة في المجتمع . .

وكذلك اسلوب الام في عقاب الطفل وجزائه او مكافأته وتشجيعه ، والحدود التي ترسمها له في تصرفاته مع اخوته ورفقائه والمبادئ الخلقية والمثل العليا التي تهتدى بها في تنشئته .

وقد قام احد الباحثين في سيكولوجية الاسرة ببحث عن اثر سعادة الام في حياتها الزوجية في تنشئة اطفالها (١) . . فأجرى احد الاختبارات التي تقيس تكامل الشخصية على عدد من الافراد . . ثم قارن النتائج بما حصل عليه من معلومات عن درجة شعور امهات هؤلاء الاطفال بالسعادة في حياتهن الزوجية ، فوجد انه كلما زادت سعادة الام في حياتها الزوجية كلما ساعد ذلك على حسن تنشئة الابناء .

وقد اكدت هلن روس (٢) Helen Ross أهمية محاكاة الطفل لأمه وتقمص شخصية الابوين ، فقالت ان الطفل يحاول - من غير ان يشعر - ان يحدو حذو والديه في تصرفاتهما . ونظرا للصلة الوثيقة التي تربط الطفل بالام مدة طويلة في سنى حياته الاولى ، فان الام تكون المصدر الاول للتلقين اللاشعوري الذي يساعد الطفل على محاكاة امه في الكثير من نواحي شخصيتها .

وبجانب ذلك فان شعور الام ازاء طفلها يؤثر كثيرا في اسلوب شخصيته ونمط حياته ، كما في حالة الام التي تتمنى لو ان بنتها كانت ولدا فتعاملها معاملة الاولاد . . او تلك التي تتمنى لو ان ابنها كان بنتا فتنشئه نشأة قريبة من تنشئة البنات مما يؤثر في طابع شخصيته في المستقبل . .

والطفل عادة حريص على ارضاء والديه ، ولذا فهو قابل للتكيف حسب ما يرضى امه ولذا يتصرف عادة بالطريقة التي تعجبها وترضيها . .

اعتماد الطفل على امه :

يولد الطفل بطبيعته ضعيفا لا حول له ولا قوة ، ولا بد له من الاعتماد على امه لكي يعيش ، فهو محتاج للطعام والحماية والعطف والشعور بالامن والاطمئنان . . وكلما تقدم في نموه كلما تطورت حاجاته وتشعبت اتصالاته بغير الام كالاب والاخوة . . وغيرهم ممن يعيشون في دائرة المنزل . . ثم لا يلبث ان يتطور نموه الاجتماعي الى التعامل مع الآخرين في المجتمع الخارجي . .

1. Marital Adjustment of the Mother & the Personality of the Child : Atlee Stroup.
J. of Marriage & Family Living May 1958.

2. Helen Ross : Like Mother Like Daughter (٢) انظر
ch. XV Father of the Man : Davis Havighurst. H. M. Co. 1947.

ويتأثر الطفل كثيرا اذا شعر بتخلي أمه عنه لانه يفقد بغيابها عنه مصدر اشباع الحاجات الاساسية وخصوصا العطف والحنان والحب - ومهما قدم للطفل من ضروب الرعاية والعناية فلن يجد ما يعوضه عن حنان الام وعطفها الطبيعي الامر الذي يقلق راحته ويؤثر في نفسيته طول حياته كلها .

وتنمو علاقة الطفل بأمه منذ ولادته حين يحس نعومة ثديها وحين ترضعه الى صدرها فيشعر بالدفع والحنان الطبيعي ، ولا يلبث الطفل ان يميز أمه ويدرك امومتها الطبيعية التي لا يرضى عنها بديلا . .

ويظهر أثر حرمان الطفل من اعتماده على أمه واضحا في حالات فقدان الأم بالوفاة او الفراق لاي سبب آخر ، وقد وجد ان الاطفال الذين يبعدون عن امهاتهم يقاسون كثيرا من جراء ذلك ويشعرون بالكثير من التوتر النفسى بسبب فصلهم عن امهاتهم Separation Anxiety وهذا يؤثر في سلوكهم في مستقبل حياتهم .

على ان اعتماد الطفل على أمه يجب ان يتطور بالتدريج نحو اعتماده على نفسه مما يمكن تسميته بالنظام النفسى . . فكما ان الطفل يعتمد على لبن الأم في شهور حياته الاولى ولا بد له ان يفطم عن لبن الأم بعد مدة ، فلا بد له كذلك من ان يتدرج في الاعتماد على نفسه في اشباع حاجاته النفسية ومطالبه الاخرى بحيث لا يستمر اعتماده على الأم مدة اطول من اللازم .

وقد دلت الدراسات التى عملت في ميدان التحليل النفسى على اهمية عامل « النظام النفسى » واعتماد الطفل على نفسه ، اذ ان استمرار الاعتماد على الأم ينشئ الطفل على الاتكال ويقلل ثقته بنفسه ويجعله غير قادر على ادارة شئونه بنفسه في المستقبل .

بل ان هناك نتائج أبعد من هذا للمبالغة في الاعتماد على الأم مدة اطول من اللازم في حياة الطفولة . . ومنها ان ينشأ كل من الأم والابناء ميالين الى الاستمرار في الحياة المشتركة . ويصعب على كل منهم البعد عن الآخر مما يؤثر في احداث المشكلات عند مواجهة المواقف التى تتطلب بعد احدهما عن الآخر كحالات الزواج . . وحالات السفر بسبب العمل ، او الهجرة او التجنيد او الاشتراك في الحرب ونحو ذلك مما نراه بوضوح وجلاء في المجتمعات التى ينشأ اطفالها على اطالة فترة الاعتماد على الأم في مراحل الحياة الاولى .

واذا نحن درسنا هذه الناحية في المجتمع العربى ، وجدنا ان اطفالنا اكثر اطالة لمدة اعتمادهم على امهاتهم مما يحدث في المجتمعات الغربية . . وان اعتماد الطفل على أمه يشتد في الريف اكثر منه في المدن في مرحلة الطفولة الاولى .

وقد وجد في بحث مبدئى لمقارنة الامومة في الريف المصرى بالامومة في المدن المصرية ان ٤٢ ٪ من الامهات يقطنن اطفالهن بعد ١٨ شهرا في الريف بينما ٤ ٪ فقط من الامهات في المدن يقمن بارضاع الطفل حتى هذه السن . . كما وجد ان ٨٥ ٪ من الامهات في الريف ليس لهن مواعيد خاصة لرضاعة

الطفل . وهذا يجعله أكثر التصاقا بهن في حين ان حوالى ٥٦ ٪ من الامهات في المدن فقط لا يتقيدن بمواعيد .

ومعنى ذلك ان ارتباط الطفل بأمه في الريف يستمر مدة اطول مما يحدث في المدن . . وهذا يؤثر في طابع شخصية الطفل في الريف والحضر .

وقد اهتم علماء التحليل النفسى بتأثير شخصية الفرد بطول مدة رضاعته ونسبوا بعض الصفات النفسية الى طول مدة الرضاعة او قصرها ، ومن امثلة ذلك ما ذكره احد الباحثين من ان الفطام المبكر تكون نتيجته تكوين صفات مثل التشاؤم وخب العزلة ، والانطواء بينما طول مدة الرضاعة يتبعه تكوين صفات التفاؤل والطموح والانبساط .

ويرى فرويد ان الطفل يزداد تعلقه بأحد أبويه الذى يخالفه في الجنس - فيتسبب عن ذلك أن يحب الابن أمه وتحب البنت أباه . . وتعرف هذه العلاقة بعقدة « اوديب » نسبة الى المأساة الاغريقية التى تزوج فيها اوديب من أمه . ومع ماوجه الى هذه الفكرة من نقد فقد ظلت هذه العلاقة تلعب دورا كبيرا في تطور الاستجابة العاطفية في الانسان . . وهى تعتبر نتيجة هامة من نتائج اعتماد الطفل على الابوين .

الامومة ومشكلات الابناء :

ان ظروف الحياة ومتاعبها تؤثر كثيرا في معاملة الام لابنها . . ولذا فانه بالرغم من ان الطبيعة قد هيات الام للعطف وحماية ابنائها وتنشئتهم على خير ما تتمنى . . فان هناك عوامل اخرى تطرا على دافع الامومة الطبيعى فتعدل من تصرف الام ، ويتسبب عن ذلك بعض المشكلات للآباء والابناء .

فهناك امهات يشعرن بعبء مسئولية تربية الابناء لدرجة تجعلهن يبالغن في تدليل الطفل مما ينشئه على الاتكال والسلبية . . وهناك امهات تشتد عليهن متاعب الحياة فيعكسن شعورهن بالبوؤس والشقاء في معاملة الابناء ، مما يبدو في القسوة في المعاملة ، الامر الذى قد ينشئ الطفل على الجبن والاستسلام ، او على حب القسوة والعدوان . .

ويقول « برنارد شو » ان الاطفال يكونون احيانا مصدر قلق وتعب للام ، بسبب اساليبهم الخاصة في التصرف ، وعدم تقديرهم للامور ، وتسببهم احيانا في تعطيل المصالح الخاصة للام . . وكذا تجاهل الطفل للعادات الخلقية والاجتماعية والمعايير التى يسير عليها الكبار . . وكل هذا يجعل الآباء والامهات يضيقون ذرعا بأبنائهم ، ويدعون الله احيانا للتخلص منهم !!

وهناك حالات فردية كثيرة في ميادين الانحراف والاجرام والشذوذ النفسى والاجتماعى ، يكون فيها الصراع مستمرا بين الام والطفل ، لاسباب شخصية او اجتماعية . ومن امثلة ذلك حالة الام التى مات زوجها وتريد ان تتزوج غيره ، ولكن طفلها يقف حائلا دون اتمام هذا الزواج ، فتقسو في معاملة الطفل بلا رحمة ولا شفقة . . وكذلك حالة ام اخرى ضاقت بها سبل المعيشة ، ورات شبح الفقر جائعا على حياة الاسرة ، فدفعت بولدها الى الانحراف والاجرام . .

ولهذا فبالرغم مما سبق عرضه عن الامومة في طبيعتها الفطرية فان التكوين الاجتماعى وظروف البيئة تعدل كثيرا من سلوك الام بالنسبة لطفلها ، مما يؤدي الى خلق مشكلات نفسية مختلفة في كثير من حالات الابناء .

وقد وجد في بحث مبدئى عن اثر طريقة الام في تنشئة طفلها على تكوين شخصيته ان مشكلات الطفولة مرتبطة ارتباطا وثيقا بأساليب الام في تنشئة الطفل وفيما يلى مثال لحالتين توضحان ذلك :

والحالة الاولى حالة ام اتبعت نظاما سليما في تربية الطفل . . وفي اجابتها عن بعض الاسئلة التى وجهت اليها في هذا البحث كانت تقول ان الرضاعة خبرة ممتعة بالنسبة لها ، وانها نظمت للطفل مواعيده في فترات معقولة ، واتبعت الطريقة التدريجية في فطامه ، مما اثر في سلوك الطفل ، لانه لم يكن من النوع الذى يرفض الطعام وهو صغير . واذا ما حدث ورفض طعاما معيناً فكانت الام تقدمه اليه بعد مدة في صورة اخرى عندما يكون شاعرا بالجوع . وقد عودت طفلها على النوم وحده في مواعيد ثابتة . .

كما انها بدأت في تعويده عادات النظافة منذ بلغ عمره ستة شهور ، ولم تلجأ لعقابه ، وانما كانت تشجعه على النظافة . . وقالت الام انها كانت تجيب عن اسئلة الطفل بما يلائم مستواه العقلى . . ومن وصف هذا الطفل نتبين انه غير مشاكس ، ويتميز بالنشاط والحيوية . . وينام وحده نوما هادئا . . ويرحب بالنظام . وعلاقته باخوته وزملائه علاقة طبيعية .

اما الحالة الثانية فهي حالة ام اتبعت نظاما غير سليم في تربية الطفل ، فنشأ مشاكسا ميالا للعناد والتخريب يقضم اظافره ويصرخ كثيرا ويقوم منزعا اثناء النوم ، ويبلل فراشه ليلا ، ويقاوم عمليات النظافة ، وتبدو عليه صفات العناد وحب العدوان . . وبالرجوع الى معاملة امه له وجد انها كانت تدلله اكثر من اللازم ، ولا تهتم بمواعيد نومه او نظافته او اطعامه ، ثم تقلبت في معاملتها له وارادت ان تنظم حياته فكانت سياستها متقلبة بين اللين والشدّة . . وكانت تقسو عليه بالضرب فتزداد مقاومته وعناده . . وهكذا . وكانت الام تعمل خارج المنزل ، ولذا لم يكن الطفل متمتعا بعطفها كل الوقت ، وكانت تعوض ذلك بالمبالغة في الحنان عند رؤيته . .

وهكذا يتبين ان نوع شخصية الطفل ومشكلاته النفسية انما هي نتيجة مباشرة في معظم الحالات لوسائل التربية واسلوب المعاملة التى كان يلقاها من امه ، ولا عجب اذا قال علماء النفس ان اساس الشخصية تتكون في الخمس سنوات الاولى نتيجة المعاملة التى ينشأ عليها الطفل في حياته المنزلية .

ومن امثلة مشكلات الاطفال المرتبطة بالامومة ايضا حالات الاطفال اللقطاء، وهم الذين ينشأون في مؤسسات رعاية الاطفال من غير ان يجدوا امهم الحقيقية معهم . . وعادة يشرف على كل مجموعة من هؤلاء الاطفال ممرضة او مربية . . ومهما كان عطفها وحنانها فانه يكون في هذه الحالة موزعا على اكثر من طفل . . ولذا ينشأ الطفل من غير ان يحس عاطفة الامومة ودفئها وقوتها . . فيفقد بذلك اساسا من اساس الشعور بالامن والاطمئنان . .

ولا تتكون عنده بسهولة صفة الشعور بالانتماء للأسرة الصغيرة المتكاملة العميقة في مشاعرها .. ولذا يكون لهؤلاء الاطفال طابع خاص . ومن اهم المشكلات التي يواجهها المشرفون على هؤلاء الاطفال ما لمسه من ان الطفل يكون قلقا حائرا ، لانه لا يجد الشخص الذي يبنى حوله علاقاته ، ويجعل منه موصعا للتقمص والمحاكاة والتقليد .. خصوصا وان المشرفين على هؤلاء الاطفال قد يتغيرون ويتبدلون ، وتكون سياستهم في المعاملة متقلبة ومتغيرة بحسب نشأة كل منهم .. ولذا نجد ان التكوين الاجتماعى الذى يحدث فى الأسرة يكون غير واضح فى مثل هذه الحالات .

مستقبل الامومة فى البلاد العربية :

١ - ان الأسرة التى تتميز الآن بالتكتل والتجمع فى البلاد العربية ذات الطابع الحضارى المستمد من المجتمع الزراعى المتكامل .. تسير بالتدريج الآن نحو التصنيع ونحو المجتمع الحديث الذى يدعو الى تفكك الأسرة نسبيا ، والى الاسراع بالاستقلال والى اشتغال الام وعدم تركيزها على الامومة !!

٢ - وان قيام الارتباط العائلى على اساس ان تجد الزوجة فى نفس الأسرة او القبيلة العربية احتراما لعلاقة الدم وتوطيد اواصر القربى وكثرة حالات الزواج من الاقارب .. تسير الآن بسرعة نحو الزوال .. !!

٣ - وان تركيز مسئولية الرعاية فى الابوين وطول مدة هذه الرعاية واستمرارها الى مرحلة الزواج وتحكم الآباء والامهات فى اختيار زوجات ابنائهن .. من آثار طابع الأسرة الذى يسير بسرعة الى التغير وتحرر الابناء !!

٤ - وان القيم التى كانت تعطى لكثرة الابناء من اجل الكثرة العددية للعائلة والفخر بالانساب والسطوة والسيطرة بالقتال والاخذ بالثأر .. كلها قيم تسير نحو التغير السريع !!

٥ - وان النظرة الى المرأة على انها مسئولة عن حياة المنزل وتربية الابناء فقط .. واعطاء السيادة الكاملة للرجل .. واستسلام المرأة للتبعية فى الأسرة .. من القيم التى تسير بسرعة جدا نحو التغير ايضا !!

٦ - وان القيم الاجتماعية للعلاقة بين الابناء والآباء من طاعة واحترام للكبار وولاء للأسرة وتعلق بها وانقياد الابناء للآباء مهما بلغ عمرهم .. كلها مبادئ تسير بسرعة ايضا نحو التغير !!

وطبيعى ان يحدث هذا التحول نتيجة لاختلاط القيم الشرقية بالقيم الغربية ، ونتيجة لانتشار وسائل التغير الاجتماعى والثقافى التى اثرت بطريق مباشر او غير مباشر فى مركز الام فى الأسرة وعلاقة الآباء بالابناء ..

ومن امثلة ذلك : الصحافة والاذاعة والسينما .. وانتشار التعليم .. وسهولة المواصلات .. وكثرة الاسفار والاتصال بالعالم الخارجى ..

فما موقفنا نحن المربين والمصلحين من هذا التغير ؟ ؟

الحاجة الى البحث العلمى :

ان الآراء التى تتناولها عن الامومة وعن الاسرة فى البلاد العربية ، مستمدة فى معظمها من المشاهدات والملاحظات العامة التى لا تستند الى وسائل علمية منظمة للبحث العلمى .

وكم نتمنى لو ان هذا المؤتمر يولى موضوع البحث فى حياة الاسرة فى البلاد العربية مزيدا من الاهتمام ، بحيث لا يقف الامر عند مجرد كتابة المقالات ومناقشة الآراء فى المؤتمرات . . وانما نرجو ان يسفر هذا المؤتمر عن وضع مشروع متكامل لبحث مقارنة لنظام الاسرة والامومة والبنوة فى البلاد العربية المختلفة .

ويمكن ان يقوم هذا البحث على اساس تصميم استفتاءات يجيب عنها الآباء والامهات ، وكذلك تصميم استمارات اخرى للبحث يجيب عنها الاطفال من اعمار مختلفة لتكون احاديثنا مستمدة من واقع ما يجرى فعلا فى الاسرة المصرية والسورية والليبية وهكذا .

ويمكن ان تدور اسئلة الاستفتاءات والاستمارات فى مثل هذا البحث حول موضوعات يمكن مقارنتها بما نحصل عليه من بيانات اخرى من البحوث التى يجريها علماء الاجتماع وعلماء النفس وعلماء الانثروبولوجيا فى البلاد الاخرى ومن أمثلة ذلك :

١ - النظم والوسائل التى تتبعها الام فى تنشئة الطفل من حيث الرضاعة والقطام ، ومواعيد النظافة والنوم ، ودرجة الحرية التى تعطى للطفل ، ونوع العقوبات والجزاءات وما يسمح به من العلاقات فى اللعب والحركة . .

٢ - الادوار التى يقوم بها الاطفال فى الاسرة العربية فى كل مرحلة من مراحل نموهم - متى يعطون المسئولية الكاملة - متى يتم الزواج - متى يستقل الابن المتزوج عن والديه وهكذا .

٣ - القيم الاجتماعية السائدة فى حياة الاسرة العربية ومدى تأثيرها بالقيم الغربية التى تنقل الى المجتمع العربى .

ويقترح ان توضع خطة كاملة لبحث مقارنة بين البلاد العربية كلها بحيث توحد لغة أسئلته . . ويعطى وقت كاف لجمع البيانات بطريقة موحدة يتفق عليها . . ثم تستخلص النتائج للمقارنة فيكون لدينا بذلك وثائق علمية يمكن الاستناد اليها فى الحديث عن « الامومة والبنوة فى البيت العربى » .

المدرس المبتدىء والتفتيش (١)

الدكتور عبد اللطيف فؤاد ابراهيم

الاستاذ المساعد بكلية التربية بجامعة عين شمس

لا شك في ان المدرس عامل هام في العملية التربوية التعليمية . انه عامل رئيسي في تهيئة الجو المناسب ، وفي توجيه التلاميذ وارشادهم في الدراسة والنشاط المتنوع المناسب الضروري .

وكلنا نعرف ان المدرس هو الذي يوجه البرنامج التعليمي الى بلوغ اهدافه العامة وقد يوجهه أيضا الى بلوغ أهداف أهم وأجدي ، وقد يسعى العمل فيوجه البرنامج الى أهداف ضئيلة القيمة من الناحية التربوية .

ويستطيع المدرس الصالح ان يستغل الامكانيات التي يصل اليها ويبتكر فيها لينجح في عمله نجاحا كبيرا ، فلا يتراخى في عمله لنقص في الوسائل المعينة كالخرائط والنماذج والصور والادوات والعينات وغيرها . والمدرس الضعيف كثيرا ما يتراخى في عمله ويهمل معللا ذلك بنقص في الوسائل او الادوات او العينات ، وقد يهدم العملية التربوية كلها في اصلح المواقف التعليمية لضعفه .

ونحن من غير شك نريد المدرس الصالح لا المدرس الضعيف حتى نطمئن الى تعليم تلاميذنا ونموهم النمو المتكامل المنشود . اننا نريد مدرسا تتوافر فيه صفات خاصة . وسوف اوجز هذه الصفات الآن كي تتضح لنا حالة المدرس المبتدىء وما يجب ان يقوم به التفتيش نحوه .

أهم صفات المدرس الذي نريده :

لا شك في ان الامام الكافي بالمادة الدراسية ناحية هامة جدا في نجاح المدرس ولكن الامام بالمادة الدراسية وحده لا يكفي لهذا النجاح . فالمدرس ليس مجرد ملقن للمعلومات والحقائق بل هو موجه ومرشد يفهم خصائص تلاميذه وحاجاتهم ، وتكون له شخصية قوية جذابة ، وكلما دعت الحاجة عرف متى وكيف يتعاون مع زملائه المدرسين ومع آباء تلاميذه وغيرهم من أهل البيئة ليهيء الجو الملائم والظروف المناسبة للدراسة والنشاط المتنوع بحيث يجد كل تلميذ ما يتمشى مع طبيعته ويساعده على النمو المرغوب فيه .

ونحن نريد مدرسا يفهم المنهج المدرسي . فهما سليما فيسير مع تلاميذه وفق روح هذا المنهج وأهدافه دون ان يكون عبدا لهذا المنهج بل يقوم فيه بما يراه ضروريا من التقديم والتأخير والربط والادماج وفق ظروف التلاميذ

(١) يميل الكاتب الى استخدام تعبير الاشراف الفنى بدلا من التفتيش ولكنه استخدم هذا اللفظ الاخير هنا لانه ما زال هو الشائع بين المدرسين .

وخبراتهم السابقة وحاجاتهم الملحة وما يوجد بينهم من فروق فردية ، وما يجعل التلاميذ لا يقتصرون في دراستهم على كتب الملخصات أو حتى على الكتاب المدرسي المقرر وحده .

ونريد مدرسا يعرف كيف يدرس البيئة المحلية التي فيها المدرسة ويتعرف على خصائصها وحاجاتها فيراعيها في تدريسه وفي توجيه تلاميذه وأرشادهم ، ويعرف كيف يتصل بأولياء أمور تلاميذه لتزاد معرفته بهؤلاء التلاميذ ، ويستغل هذه المعرفة في تدريسه وأرشاده .

والمدرس الصالح الذي نريده هو الذي يساعد التلاميذ على تكوين عادات ومهارات واتجاهات عامة مرغوبة فيها كما يساعدهم على تنمية ما يمكن من القدرات الضرورية للإسهام الناجح في الحياة الاجتماعية والشعور بالسعادة في الحياة .

ويكون هذا المدرس ملما بطرق متنوعة للتدريس ، ومتدربا على هذه الطرق وعلى اختيار ما يناسب تلاميذه منها ، كما يستطيع أن يواجه مشكلات المواقف التعليمية المختلفة ويحكم على نمو تلاميذه حكما سليما يتخذه أساسا لتوجيههم توجيها مناسباً يساعدهم على استمرار نموهم في الاتجاهات المرغوبة فيها .

انه مدرس ينبغي ان يتيح فرصا امام تلاميذه يوجههم فيها ليقوموا بنشاط متنوع يتصل بالمواد الدراسية ويساعد على الدراسة والفهم والنمو المتكامل المنشود . ويكون هذا النشاط في داخل المدرسة وخارجها ؛ كالنشاط الذي يقوم به التلاميذ في مراحلهم الدراسية المختلفة ليجمعوا ما يناسبهم من المعلومات والحقائق ومن المشاهدات والملاحظات والقراءات وأجراء التجارب والاتصالات والزيارات أو الرحلات وجمع العينات وغير ذلك من نشاط في المدرسة والبيئة المحلية والمجتمع القومي ، وكالنشاط الذي تقوم به الجماعات المدرسية المختلفة في داخل المدرسة وخارجها ، ونشاط لجان أعداد المتحف المدرسي ، والنشاط المتصل باستخدام هذا المتحف في الدراسة والتعلم ، وغير ذلك كثير .

انه يعرف ان العلم في نمو مستمر ، واننا نعيش في فترة انقلاب علمي صناعي كبير جدا ، فالعلوم الطبيعية تطبق عمليا في الصناعات وعلى شئون الحياة المختلفة ، والاختراعات كثيرة ومستمرة ويستخدم كثير منها في حياة الافراد والجماعات فتؤثر فيها ، وهو يعرف ايضا ان الشئون الاقتصادية قد اصبحت معقدة وتتطلب دراسة خاصة ، وان المجتمع حي متغير دائم التغير ، وان الحوادث الجارية كثيرة متتابعة متنوعة عميقة الاثر ، وان البحوث والتجارب في التربية وعلم النفس كثيرة وتظهر لنا نتائج ذات قيمة كبيرة في عملية التربية والتعليم . وهو يعرف كذلك ان هذه النواحي جميعها تتطلب منه ان يقرأ كثيرا ويطلع اطلاعا واسعا مستمرا في مواد تدريسه وفي التربية وعلم النفس ، ويحاول دائما الاستفادة في عمله مما يقرأه .

وهو مدرس يحب مهنته ويميل الى النمو المستمر فيها فيوجهه هذا الميل اتجاهات سليمة في عمله ويجعله يبذل كل ما يستطيعه من جهد لبلوغ الاهداف التربوية السليمة التي ننشدها . وهذا الميل الى المهنة وهذا النمو

فيها على جانب كبير من الاهمية ايضا لانه يرفع عمل المدرس من المستوى الروتينى الى مستوى عمل الفنان الذى يجد السعادة التامة فى عمله مهما كان هذا العمل شاقا .

فاذا كانت هذه اهم صفات المدرس الذى تريده ، فالى اى حد تتوافر فى المدرس المبتدىء ؟ وما موقف المدرس المبتدىء من التفتيش (او الاشراف الفنى) فى الوقت الحاضر ؟ وما واجب التفتيش نحوه حتى ينمو فى مهنته ويؤدى رسالته على احسن وجه مستطاع ؟

هذه اسئلة سنحاول الاجابة عنها فيما يلى :

الى اى حد تتوافر هذه الصفات فى المدرس المبتدىء :

اننا لا ننتظر جميع هذه الصفات فى المدرس المبتدىء ولكن هذا المدرس يكون فى اعدادة الفنى قد درس وتدرّب عمليا على نحو يجعل لديه بدور معظم هذه الصفات او بدورها كلها لتنمو معه فى المهنة وبخاصة اذا حسن توجيهه وارشاده فى اثناء هذه الخدمة كذلك .

ونحن لا نؤمن الا بالمدرس الذى نختاره اختيارا حسنا ونعده اعدادا فنيا مناسباً . فليس كل شخص يصلح لمهنة التدريس ، وليس كل من اتقن المادة الدراسية يكون مدرسا ناجحا لان عمل المدرس كما قلنا ليس مجرد تلقين المعلومات والحقائق .

ولسنا هنا فى مجال التحدث عن شروط اختيار المدرسين او اختيار من نعدهم لمهنة التدريس او التحدث عن الوسائل التى تتبع فى هذا الاختيار . والمفروض اننا نختار اصلح من نستطيع اختياره لهذه المهنة .

ولسنا هنا ايضا فى مجال التحدث عن الوقت الذى تدرس فيه المادة الدراسية (قبل الاعداد الفنى او بعده) ، ولكننا على اية حال نؤمن بأن المدرس ينبغى ان يعد فى المادة الدراسية اعدادا كافيا ، ويعد ايضا اعدادا فنيا مناسباً . ولايسمح المجال هنا بذكر كل اسماء الدراسات التربوية فى الاعداد الفنى ولكن مهما كانت اسماء هذه الدراسات فان الاعداد الفنى ينبغى ان يساعد المدرس على تكوين المفاهيم والاتجاهات المهنية الاساسية ويساعده على فهم خصائص تلاميذه وحاجاتهم وطرق اشباع هذه الحاجات ، وفهم مشكلات هؤلاء التلاميذ وطرق مواجهة هذه المشكلات . ويدرس فى هذا الاعداد دراسات معينة تمكنه من تكوين فلسفة تربوية خاصة به تتماشى مع الاهداف القومية والعربية وامكانيات البيئة المحلية وخصائص التلاميذ وظروفهم ، كما يدرس ما يمكنه من فهم المناهج فهما سليما يساعده على ادخال ما يستطيع ادخاله عليها من التعديل لربطها بالمجتمع القومى وظروف التلاميذ وامكانيات المدرسة . ويفهم المدرس ايضا أسس الصحة المدرسية واهم قواعد ادارة المدرسة مع القيام بالملاحظة الكافية فى ذلك ، ويتدرّب على اعداد الاختبارات واستخدامها واستخدام الوسائل المعينة على التدريس وعمل سجلات التلاميذ والاشراف على اعداد الرحلات والزيارات وتوجيهها وتوجيه الجمعيات المدرسية . وتكون هناك فترة تدريب عملى ،

أو تربية عملية خاصة ، هي في الواقع فترة هامة جدا في التكوين المهني ، ويكون في ذلك كله تكامل يشعر به المدرس في اعداده الفني .

كل ذلك يساعد كما قلنا على غرس بذور معظم الصفات السابق ذكرها او بذورها جميعا . وتحتاج هذه البذور اني جو مناسب لها والى رعاية خاصة مع التوجيه والارشاد الكافيين . وهنا تتجلى لنا اهمية دور المفتش في تهيئة هذا الجو وهذه الرعاية للمدرس المبتدىء حتى لا تقبر هذه البذور فلا تنمو النمو المنشود او لا تنحرف في نموها فيصبح لدينا مدرس من النوع الضعيف أو المشاكس او المخادع أحيانا وكلهم ضار بالتلاميذ ضررا كبيرا .

ما موقف المدرس المبتدىء من التفتيش (او الاشراف الفني) :

ان كثيرين من المدرسين المبتدئين يعتقدون في داخل أنفسهم انهم وان كانوا قد أعدوا اعدادا فنيا فانهم ما زالوا في حاجة الى تمرين والى ارشاد وتوجيه وتهيئة الجو الذي يساعدهم على النمو المهني . انهم أشبه بالمولود الصغير الذي يحتاج الى رعاية حتى يشب ويتزعرع ويتمكن من الاعتماد على نفسه في كل المواقف التي يواجهها . فاذا حضر المفتش الى المدرسة خاف المدرس المبتدىء ان يعيب عليه انه ما زال في دور النمو (وان كان لا يعترف بذلك لغيره عادة) وظن انه سوف يعد عليه اخطائه وما فيه من نقص . ويساعد على هذا الشعور ما يسمعه من بعض زملائه من قدامى المدرسين الذين يريدون ان يظهروا امامه بانهم اكثر منه خبرة وفنا وان المفتش يقدرهم أما هو فما زال في اول الطريق وسوف لا ينال الكثير من رضى المفتش .

وهذا الشعور عند المدرس المبتدىء الذي ذكرناه يجعله يكاد ينسى ما تعلمه وما تدرب عليه في اعداده الفني فلا يؤمن بفلسفة تربوية خاصة به بل يسأل زملاءه القدامى عما يرضى المفتش فيقوم به ، ولو عن غير ايمان به ، ويسأل عمالا يرضى المفتش فيبتعد عنه حتى وان كان يؤمن بصوابه . انه يسمى الى ارضاء المفتش بأي ثمن . انه يتعلم اخفاء المشكلات والعيوب واوجه النقص عن المفتش ، وقد يتعلم الرياء والنفاق ليرضى هذا المفتش فتضعف شخصيته ويصبح نوعا سيئا من المدرسين .

وبعض المفتشين لا يقدرّون حالة المدرس المبتدىء النفسية التي ذكرناها ويعاملونه كما لو كان في المهنة لمدة طويلة فيصبح قلقا غير راض عن نفسه متبرما من المهنة التي تجعله في موقف التلميذ أمام الاستاذ أو موقف المتهم أمام المحقق كل عام وفي الغالب أكثر من مرة في العام .

وهذا الشعور نحو التفتيش عند المدرس المبتدىء، وبخاصة ان وجد هذا المدرس في جو مدرسي يساعد على هذا الشعور وحضر اليه مفتش لا يقدر ظروفه وحدائة عهده بالمهنة ، هذا الشعور يؤدي الى تبرمه من مهنة التدريس ورغبته في تركها الى سواها ان وجد لذلك سبيلا . انه في الغالب كثير الشكوى غير مرنّاح .

وبعض المدرسين المبتدئين يكون إيمانهم بما درسوه وتدريبوا عليه إيمانا ضعيفا ، فسرعان ما يهجرونه ويتبعون طرقا روتينية جامدة مما كان يتبعه بعض المدرسين الذين علموهم في الصغر وبذلك يكونون عاملا هاما من عوامل استمرار الطرق التقليدية وعدم بلوغ الأهداف التربوية السليمة التي تتمشى مع نتائج بحوث التربية وعلم النفس وتناسب العصر الذي نعيش فيه .

وبعض المدرسين المبتدئين غير هؤلاء ، نجدهم يناقشون المفتش طويلا ويبدون الرغبة في تطبيق بعض ما آمنوا به ووضعوا موضع التجريب . فان كان المفتش واسع الخبرة لبقا اتاح لهم فرصة هذا التطبيق وارشدتهم فيه بما يتمشى مع امكانيات المدرسة او ظروفها وحالة التلاميذ . وان كان المفتش من النوع العنيد المتمسك برأيه ولا يريد التجديد (وهو نوع ارجو الا يكون موجودا) فانه يصطدم بهذا المدرس ويجبره على الخنوع فيساعد بذلك على اضعاف شخصيته وعدم الاستفادة من قدراته واتجاهاته .

وبعض المدرسين المبتدئين يثقون في انفسهم ثقة كبيرة ويؤمنون بفلسفة تربوية خاصة ولكنهم يكونون قصيري النظر ويناقشون المفتش مناقشة تصل الى مرتبة التحدى او العناد وهنا لا بد من لباقة المفتش ومقدرته الفنية لان هؤلاء المدرسين لم يكتمل نضجهم الفنى بعد .

فاذا كانت هذه هي حالة المدرس المبتدىء فما واجب التفتيش نحوه كي يساعده على الاطمئنان والنمو المهني السليم ؟

واجب التفتيش نحو المدرس المبتدىء :

لا يسمح المجال هنا بالكلام عن اختيار المفتش وما يجب ان يتوافر فيه ويكفى ان نقول ان التفتيش يجب ان يكون عملية تربوية تعاونية ديموقراطية بين المفتش والمدرس فلا يكون فيها سيد ومسود او رئيس متفطرس ومرعوس لا يملك الا الطاعة والتنفيذ .

انه عملية تربوية تشعر المدرس بان بينه وبين المفتش احترام متبادلا بل انه ينبغي ان يشعر المدرس بان المفتش صديقه او انه اخوه الاكبر فيلجأ اليه للمساعدة والنصح والعون في حل المشكلات المهنية وتذليل العقبات الفنية وتوفير الوسائل والادوات المعينة المختلفة . ان المدرس يستفيد من خبرة المفتش وعلمه كي تنجح العملية التربوية التعليمية وتصل الى الاهداف السليمة المنشودة .

واول عمل رئيسي من اعمال المفتش ان يطمئن الى ان كل مدرس يقوم بتدريس المواد التي اعد لها وفي المرحلة التي يتقن التدريس فيها ، فلا يكون المدرس قد اعد للتدريس في التعليم الاعدادي مثلا ثم ننقله للتدريس في التعليم الثانوي او نجعله يقوم بالتدريس في فرق لا تتمشى مع قدرته . وعدم مراعاة هذه القاعدة تكون من عوامل فشل المدرس المبتدىء في عمله او من العوامل التي لا تساعد على نموه نموا مهنيا سليما .

والمفتش في توجيهاته وزياراته ومناقشاته يهدف الى ناحية هامة جدا هي أن تنمو عند كل من المدرسين المبتدئين روح الثقة بالنفس والاعتزاز بمهنة التدريس كمهنة شريفة سامية مع الفخر بأنه يقوم برسالة جليلة تقتضي منه الأمانة والصراحة ، وتبادل الرأي مع زملائه المدرسين ومع ناظر المدرسة ومع المفتش ، والتعاون مع جميع هؤلاء على حل المشكلات الفنية ، ومواجهة العقبات التي تعترضه ، مستغلا في ذلك ماله من مواهب وقدرات .

ويقوم المفتش بتوجيه المدرسين المبتدئين الى اهمية تطبيقهم ما درسوه وما تدربوا عليه (في أثناء اعدادهم الفني) مما يتصل بنشاط التلاميذ في داخل الفصل وخارجه ، وما يتصل باستغلال مصادر البيئة المحلية في التعليم (١) ، ويدرس معهم كل العوامل التي في مدرستهم وبيئتها وتساعد على نجاح عملية التربية والتعليم في داخل المدرسة وخارجها ، ويتفق معهم على الوسائل والطرق التي تتبع في ضوء ذلك كله .

ولا يهدف المفتش الى البحث عن الاخطاء والهفوات وإبرازها بل يهدف الى التوجيه والارشاد لصالح التلاميذ وتمشى الدراسة والنشاط مع مستوى هؤلاء التلاميذ وحاجاتهم وميولهم .

ومن الضروري أن يتعاون المفتش مع المدرس الاول وناظر المدرسة على رعاية المدرس المبتدئ لان هذا التعاون يساعد على تهيئة الجو الصالح لنمو هذا المدرس والاستفادة من معلوماته واعداده الفني وقدراته الخاصة أكبر فائدة مستطاعة .

وعندما يتحدث المفتش الى التلاميذ أو عندما يناقشهم في أثناء درس من الدروس أو في أثناء أى وجه من أوجه النشاط في داخل الفصل أو في خارجه يكون ذلك باتفاق سابق مع المدرس المبتدئ حتى لا يرتبك (٢) . وينبغي الا يهدف المفتش من وراء ذلك الى معرفة مقدار ما حصله التلاميذ من حقائق ومعلومات بل يهدف الى الاتصال بهم لمعرفة حاجاتهم واتجاهاتهم وميولهم للاستفادة من هذه المعرفة في التعاون مع المدرس وتوجيهه وارشاده الى مايساعد على بلوغ الاهداف التربوية المنشودة .

وبعد هذا الاتصال بالتلاميذ (بعد الاتفاق السابق مع المدرس المبتدئ كما ذكرنا) يجتمع المفتش مع المدرس ليناقدش معه ملاحظه ويعمل معه على تحليل الحالة لا لبيان الهفوات وتقط النقص بل لاقتناع المدرس بوجهة نظر جديدة ، ولمناقشة المشكلات والصعوبات ان وجدت ، وليتفقا على حلول هذه المشكلات والصعوبات وعلى خطط ينفذها المدرس تحت اشراف المفتش لرفع مستوى التعليم لمصلحة التلاميذ . وينبغي أن يشجع المفتش كل المدرسين المبتدئين على عرض مشكلاتهم عليه بأنفسهم ومناقشتها معه للوصول الى حلول لها .

١ - لمعرفة انواع مصادر البيئة المحلية وطرق استغلالها يرجع القارئ الى ما نشرته من ذلك في « صحيفة التربية » السنة التاسعة ، العدد الثاني ، يناير ١٩٥٧ ، ص ١٤-٣١

٢ - ويحسن أن يكون هذا الاتفاق السابق مع كل مدرس سواء أكان مبتدئا أو قديما .

وان كان بالمدرسة أكثر من مدرس مبتدئ ، فبعد هذه الاجتماعات الفردية يجتمع معهم جميعا ، ولا بأس من أن يحضر هذا الاجتماع بقية مدرسي المادة ، ويناقش المفتش معهم ما يرون مناقشته للوصول الى أحكام عامة سليمة في التدريس والوصول الى خطط يتفقون جميعا على تنفيذها تحت اشراف المفتش .

وقد تؤدي هذه الاجتماعات الى تأليف لجنة فرعية أو أكثر من المدرسين المبتدئين لدراسة ناحية معينة ، فيمد المفتش هذه اللجنة أو اللجان الفرعية بأسماء مراجع مستطاعة أو بنفس المراجع ان أمكن ليرجعوا اليها للاستفادة بها في بحثهم وكتابة تقاريرهم . وتعرض هذه اللجنة أو اللجان نتائج بحثها على المجموعة كلها لتناقشها وتصل فيها الى قرارات . وهنا أيضا يتبع المفتش تنفيذ مايتفقون عليه .

وجميع هذه الاجتماعات تساعد المفتش على التعرف على المدرسين المبتدئين أكثر وأكثر فيستطيع توجيههم وارشادهم في جو من الصداقة والود فتزداد الفائدة .

ولا ينتقد المفتش طريقة تدريس يتبعها المدرس المبتدئ ويطلب تغييرها فوراً بل يدرسها ويدرس نتائجها معه ، وقد يوجه توجيهها يؤدي الى تعديل هذه الطريقة بدلا من تغييرها تغييرا شاملا لان هذا التغيير الشامل قد يدخل نوعا من الضيق أو اليأس في نفس المدرس المبتدئ .

ويمكن أن يعد المفتش نشرات بين حين وآخر يبين فيها أحدث الآراء التربوية كما يبين أحدث المراجع التي تفيد المدرسين لتثريتها المدرسة أو المدرسون ويطلب الى المدرسين دراستها استعدادا لمناقشتها في اجتماع قادم يتفقون فيه على مايقومون بتنفيذه مما قرأوه واقتنعوا به .

وقد يوجه المفتش المدرسين (المبتدئين والقدامى) ليقيموا معارض مدرسية لانتاج تلاميذهم في اوجه نشاطهم المختلفة ويشجعهم على تبادل الزيارات مع غيرهم من المدرسين في المدارس الاخرى ثم يعقد اجتماعا عاما لهؤلاء المدرسين جميعا الموجودين في المدارس المختلفة لمناقشة مشاهداتهم وملاحظاتهم والخروج من المناقشة باتفاق على ما يجب اتباعه تحت اشراف المفتش .

والمدرس المبتدئ وان كان قد درس طريقة وضع أسئلة الاختبارات وتصحيح الاجابات الا أنه مازال قليل الخبرة في ذلك ويحتاج الى توجيه وارشاد دقيقين ، فلا يقصر المفتش في هذا التوجيه وهذا الارشاد كما يساعد المدرسين المبتدئين على اتخاذ نتائج الاختبارات اساسا لتوجيه تلاميذهم وادخال ما يكون ضروريا من التعديل على طرق التدريس .

وفي تقويم عمل المدرس المبتدئ لا يكون هدف المفتش هو اعطاء تقدير بل يكون هدفه التعرف على نواحي القوة ونواحي النقص وارشاد المدرس في ضوء ذلك كله . فالارشاد والتوجيه هو الهدف الاول في عملية التفتيش . ولسنا هنا في مجال الكلام على أسس التقويم وضرورة

استمراره من اول العملية التربوية الى آخرها ، والنواحي التي ينبغي ان يراعيها المفتش فيه . ويكفى ان تؤكد هنا ضرورة الاهتمام في التقويم بكل مايتصل بشخصية المدرس وعمله المدرسي في الفصل وخارجه ، وما يتصل برعاية نمو تلاميذه النمو المتكامل المنشود ، وما يتصل أيضا بنمو المدرس نفسه نموًا مهنيًا ، مع مراعاة ظروفه والامكانيات التي في المدرسة والبيئة المحلية .

ومن الواجب ان يكون لدى المفتش سجل خاص بكل مدرس على شكل بطاقة خاصة يدون فيها ملاحظاته باستمرار ليري مدى نمو المدرس المهني كي يقدم له الضروري من الارشاد والتوجيه تبعًا لحالته وما وصل اليه في نموه .

هذه هي اهم النواحي التي ينبغي ان تراعى في توجيه المدرس المبتدئ حتى يسير في الطريق المهني السليم ، ونرجو ان يراعيها السادة المفتشون .

الايقاع (١)

للدكتور محمد نسيم رافت

المدير المساعد لإدارة البحوث

المعنى اللفظي لكلمة (الايقاع Rhythm) باللغة اللاتينية هو الانسياب (انساب الماء أى سال الماء) أو أمواج الماء .
ومعناها في اللغة الانجليزية هو المقياس Measure أو الاتزان أو
ايجاد التوافق في الاصوات (الغناء والموسيقى) وفي الحركات المختلفة
(الرقص) .

ويمكن ان نوافق على اختيار اللفظ العربي لها وهو (الايقاع) بمعنى
ال Rhythm وسأتكلم عن الايقاع في الكلام والغناء والموسيقى
والحركات الجسمية ، وقبل ان ابدا في الكلام عن هذه الاقسام المختلفة
يمكن بتتبع معنى اللفظ Rhythm في اللغة اللاتينية واللغة الانجليزية
ان اكشف الشيء الكثير عن طبيعته في الاصل وطبيعته الآن .

ففي الاصل اخذ بمعنى انسياب الماء أو خريز الماء والحقيقة ان للماء
ايقاعا جميلا يسر النفس . والانسان قد قلد خريز الماء أو قلد الطبيعة
بأصواته البدائية وكان هذا التقليد والنجاح فيه والتنوع المختلف الذي
يدخله ، يحدث له سرورا ثم كان الكلام الذي يخرج بانسياب مخصوص
أو بتموجات خاصة شبيهة بما يسمعه في الطبيعة - وكان الانسان يسر
بهذا الايقاع اللفظي وهو ما يسمى بالنثر أو الشعر - وبعد ذلك وصل
الى مرحلة جعل فيها للشعر أوزانا معينة أى جمع الاوزان الطبيعية ،
وأصبحت تدرس فظهر الشعر والنثر الصناعى وضاع منه الجمال
الحقيقى وسأفسر ذلك فيما بعد - وأصبح الشاعر اذا أراد ان ينظم
قصيدة فما عليه الا ان يختار المقياس أو الوزن ويبدأ في نظم الالفاظ -
ومن هنا جاء المعنى في الانجليزية بأن ال Rhythm ماهو الا مقياس .

الايقاع في الكلام :

اللغة هي الوسيلة للتعبير ، والالفاظ هي التى تنقل الى السامع
الاحساسات المختلفة والانفعالات المختلفة - وأظن أن اللغة الاولى أو
البدائية مملوءة بالالفاظ الصوتية - والالفاظ الصوتية غنية بالايقاع ،
ونجد أن اللغات الحية الحديثة اذا وجدت شيئا لم تعرف له اسما بين
الفاظها تخرع له اسما صوتيا كما في اللغة الانجليزية عندما تسمى
الطاولة Trick-Track وتسمى الشيشة Hobble-Boble وهكذا .

ويمكن الآن أن تقيس تقدم اللغة بكثرة الاسماء الصوتية أو قلتها - ولكن أهم من هذا هو أن بعض اللغات ألفاظها مملوءة بالايقاع كاللغة الفرنسية وبعضها الآخر جافة قليلة الايقاع كاللغة الانجليزية . ويمكن أن أفسر هذا بالتعريف اللفظي للايقاع في اللغة اللاتينية واللغة الانجليزية . فأقول ان الكلمات والالفاظ المملوءة بالايقاع تعبر طبيعى عن النفس والبيئة وهو يبدأ بالمنافاة وتنويعها حتى تصل الى هذه الدرجة ولهذا فان القوم الذين يتكلمون هذه اللغة يكونون رقيقى الشعور يسهل على الفرد اثارتهم بالكلام لان الايقاع الذى فى الكلمات مضافا الى معانيه يلهب عواطفهم . وأجد أن القوم الآخرين قد استعاضوا عن الايقاع بالتنظيم فى اللفظ والكلمات وهذا التنظيم امتد الى انفعالاتهم ولذلك لا يمكن اثارتهم بسهولة ، والفرد منهم يعبر عن عواطفه ببساطة ليس فيها تهويل وتكبير كالآخرين وهناك ملاحظة أخرى لا توجد بين لغة ولغة ولكنها توجد فى اللغة الواحدة ، فاللغة العامية عادة نجد لها مملوءة بالايقاع سهلة التعبير عن الشعور بدرجة كبيرة - ومن أمثلتها (غوركك البله - أحب الهطه - اكرهه كره العمى - أمسح شنبه - سفخص على دقنه) ويمكن أن أقول أن أفراد العامة سهلوا الانقياد يمكن اثارتهم بهذه اللغة السهلة ويمكن أن يرد على هذا بأن هذه الصفات لها أساس سيكولوجى فى كل شعب ولكنى أظن أنه ربما كان للغة دخل فى هذا الى حد ما - وأما اللغة الفصحى فدرجة الايقاع فى الالفاظ أقل ويستعاض عنها بالتنظيم .

الأدب :

لست أنظر اليه ككلام موزون أو موزون مقفى ولكنى أنظر اليه من ناحية الايقاع الذى فيه - واثرت ذلك فى التعبير فانه يعبر عن الانفعال تعبيرا أقرب الى النفس من الكلام العادى ويسهل حفظه . وذلك لان الفرد يتمتع بناحيتين ناحية الايقاع وناحية المعنى - أى بناحية السمع وناحية العقل (الناحية الوجدانية والناحية الإدراكية) والشعراء أدركوا أن هناك وزنا (ايقاعا) يستعمل فى الرثاء لانه يعبر عن الحزن وآخر فى الفزل وغير ذلك تعبيرا صحيحا ، ويسهل حفظ النثر الفنى والشعر لزيادة الترابط الموجود فيهما عن مثيلهما فى الكلام - ففى الكلام نجد أن تسلسل الافكار هو الرابط الوحيد أما فى النثر الفنى والشعر فيزيد رابط الايقاع ورابط القافية .

الغناء :

الفرد يغنى فى العادة أو فى الطبيعة اذا كان منفعلا بانفعال ما بدرجة مخصوصة (بدرجة بسيطة) فاذا زاد الانفعال قل الميل الى الغناء وكذلك اذا قل الانفعال . والغناء هو فى الغالب شعر أو زجل يمتاز بالصفات السابقة والمغنى يمتط فى كلماته لتوضيح وتجسيم المعانى التى يريد بها ويغير من نغمات صوته ليزيد من قوة التعبير فيضيف بذلك جمال الأداء - ولذلك نجد أن الغناء يلعب بانفعالات الفرد ويحرك عواطفه - ولذلك نجد القبائل الهمجية تغنى قبل الهجوم أو القيام بالحرب لتلهب أفراد القبيلة حماسة - وكذلك فى الافراح يغنون ليزيدوا القوم فرحا - وفى الحزن يغنون

ليزيدوه حزنا - وفي الحفلات الدينية يغنون ليزيدوا الحفل اجلالا وهيبة

الموسيقى :

عبارة عن مجموعة أصوات ايقاعية تعبر عن انفعال خاص - ولكن كيف تعبر الاصوات عن الانفعال ؟ الكلمات في الحقيقة ماهي الا رموز صوتية لمعنى مخصوص ولكن نفس الصوت في نغمته ودرجته وعلوه أو انخفاضه يؤدي معنى خاصا - واذا نطق الانسان لفظا ما وغير في النغمة والدرجة فانه يعطى معانى مختلفة - ويمكن للانسان العادى اذا سمع شخصا اجنبيا لا يعرف لغته يتكلم ان يفهم ما اذا كان الرجل غاضبا أو مسرورا أو حزينا - وكذلك الام الذكية يمكنها ان تفهم من مناغاة ابنها أو بكائه ما اذا كان مسرورا أو جوعانا أو متألما أو غير ذلك .

من ذلك نفهم لماذا تلعب الموسيقى بانفعالات الشخص لانه يفهم منها معنى ضمنيا للانفعالات التى تعبر عنها وبذلك منها ادراكا ضمنيا للانفعالات التى تعبر عنها الموسيقى ويشاركها وجدانيا .

الحركات الجسمية :

اذا تكلم الشخص ليعبر عن نفسه واعوزه اللفظ فانه فى الغالب يستعمل يديه فى الاشارة ليوضح التعبير - وحركات اليدين الايقاعية تعبر عن معان كثيرة لا يؤديها اللفظ فى روعتها وسموها ، ولذلك شعر الخطباء بتأثير حركات اليدين فى التعبير عن نواح مختلفة كالتاكيد والتعظيم والتحقير والاستهجان وغير ذلك - ويمكننا الآن ان نتصور احد الخطباء العظام وقف يتكلم ولا يستعمل يديه فى التعبير فهل نظن ان خطبته تكون فى روعة خطبة أخرى استخدمت فيها حركات اليدين ؟ لا فان كلماته لا تكون بالقوة التى تعبر عن انفعالاته المختلفة حتى يتأثر السامعون ويشاركوه وجدانيا - ويمكن ان اقول أيضا ان الشيء كلما زاد فى عدد الحواس التى يؤثر فيها زدنا تأثيرا به - ولذلك نجد ان هذا الخطيب الذى نسمعه فى الراديو لا يؤثر فينا تأثير الخطيب الآخر الذى نسمعه ونراه لانه فى كل لحظة يغير موقفه وتتغير حركاته تبعا لكلماته .

والحركات الجسمية اهمها الرقص (وهى تحريك الجسم أو بعض اجزائه حركات ايقاعية) ولا اقصد بالرقص الرقص الحديث فى قاعته المخصصة وحركاته المختلفة وموسيقاه الجميلة ولكنى اقصد الرقص فى حالته الاولى ، الرقص الهمجى . ومتى يكون الانسان مستعدا لان يرقص ؟ فى الحقيقة يرقص اذا تأثر ببعض الانفعالات بدرجة كبيرة ليعبر عنها - ومن ذلك نرى القبائل المختلفة ترقص وهى غاضبة وترقص وهى مسرورة وترقص وهى حزينة . . الخ .

واظن ان لطم الخدود عندنا فى الطبقات الدنيا بطريقة ايقاعية ما هو الا تعبير بدائى عن الحزن .

وقد يعرض الآن لنا سؤال وهو لماذا يسر الايقاع النفس ؟ ويمكن

تفسير ذلك على ضوء قوانين سبيرمان للمعرفة (وعلى حسب نظرية فرويد) .

١ - الايقاع في جسم الانسان

نجد الايقاع والتوقيت حول الفرد في الطبيعة وفي نفسه . ففي داخل جسم الانسان يحدث القلب توقيتا منتظما واندفاع الدم في الشرايين يمثل الايقاع ولكن ربما يقول قائل ان الفرد لا يشعر بالايقاع الموجود في الدورة الدموية - ولذلك هناك مثال آخر للايقاع مهم جدا وهو التنفس فخرج الزفير ودخول الشهيق حركة ايقاعية ونلاحظ انه عند الانفعال يسرع التنفس وكذلك نجد الموسيقى عندما تريد أن تبين شدة الانفعال تسرع وقد لاحظ المخرجون في السينما الناطقة هذه الظاهرة ولذلك عندما يمثلون الشخص في حالة انفعالية شديدة يجعلون الموسيقى المصاحبة لهذا المنظر موسيقى سريعة عالية - والآن وقد تعودنا الموسيقى في السينما الناطقة فاذا عرض علينا فيلم صامت نجد اننا نشعر شعورا واضحا بالحاجة الى الموسيقى ويمكننا أن تكمل المنظر في خيالنا بموسيقاه - ولا يمكن ان يؤثر الفيلم الصامت تأثير الفيلم المصاحب بالموسيقى (ولا اقصد فقط الناطق) وهناك الايقاع في الطبيعة وهو توالي الليل والنهار وتوالي فصول السنة وهكذا - وأظن أن اختلاف طول الموجات في هذا الايقاع قد أثرت على الانسان في الموسيقى كما نعرف وأثرت أيضا في كتابته فقد قسم كلامه في كتابته الى جمل والجمل متصلة بعضها ببعض بانسياق المعنى وجمع الجمل بعضها مع بعض وسماها Paragraph وجمع ال Paragraphs وجعل بينها اتصالا في الافكار وسماها Chapter وجمع ال Chapters وجعل بينها اتصالا في معالجة الموضوع وسماها كتابا او مقالا او غير ذلك .

ولكن الانسان الاول لم يكن في حاجة الى هذا الايقاع المعقد لانه من ابتكار المدنية وهو يكتفى بالايقاع البسيط كالسجع في النثر وكالوزن والقافية في الشعر (والانسان المتمدن دائما يبحث عن التجديد فقد اخترع أيضا في الموسيقى السلالم الجديدة غير الموجودة .

٢ - الموسيقى

ونجد في الموسيقى أن الدقة الرباعية أميل للانسان وخصوصا الطفل فمثلا صوت القطار متماثل او من الدقة الواحدة ولكن الانسان يمثلها بالدقة الرباعية فنقول I wish I do ونقول كحك بسكر وهي دقة رباعية . وبعضهم يقول العقل ينزع الى هذا التعبير لاجل أن يزيد الانتباه (تدلبد الانتباه) ولكن لماذا جعلها العقل الدقة الرباعية - واذكر مثلا آخر الساعة فدقاتها متماثلة اما واحدة او اثنان ولكن نجعلها رباعية Trick-Track او Tick-Tick فيجب أن نفكر في تفسير آخر ، يمكن أن نقول انها الدقة الذهبية كما نفسر النسبة الذهبية للمستطيل بأن نسبة عرضه الى طوله تساوي النسبة الذهبية وهي النسبة التي يرتاح اليها معظم الناس كما أوضح ذلك سبيرمان في بحثه في الفن وأسسسه .

ويمكن أن نرجع ذلك الى أن دقة القلب رباعية «Job dob» ولذلك نجد أن أغاني الاطفال في جميع بقاع العالم من الدقة الرباعية وكذلك الموسيقى التي يرتاحون لها (مثل حطه يابطه - وحوى ياوحوى ...) وعلى هذا الاساس ينزع الإنسان أن يجعل المشى على الدقة الرباعية (١ - ٢ - ٣ - ٤) وكذلك نجد أن موسيقى المشى تكون دائما من الدقة الرباعية .

٣ - الجمال

يمكن أن أقول ان هناك نوعا من الايقاع السار ونوعا آخر من الايقاع غير السار - ومتى يمكن أن نسمى الايقاع سارا ؟ طبعا يمكن القول انه يكون سارا اذا كان جميلا - ومتى يمكن أن نسمى الايقاع جميلا ؟ يمكن الآن أن نعرف الجمال ونحدده وليس هناك الا تعريف سقراط عن الجمال (هو الشيء الذي اذا فكر الفرد فيه او انتبه اليه حصل له سرور) وكذلك في نظر سبيرمان (هو الشيء الذي يثير نشاط الفرد) ومن هنا نرى أن الموسيقى الحديثة والاغاني الحديثة قد ابتكروا فيها الوقفات بين النغمات لتزيد من جمال القطعة لان العقل ينشط ليكمل هذا الجزء الناقص كما تقول نظرية الجشتالت وبازدياد النشاط يزداد التقدير الجمالي للقطعة .

وقد عبرت عن الجمال تعبيرا عاما ولكن يمكن أن احدد الجمال في الايقاع وذلك كما يأتي :-

- ١ - يجب أن يكون في الايقاع بعض التكرار (قانون الاثر) حتى يمكن أن يؤثر في الافراد - (والفرد لا ينكر أثر التكرار في الكلام) - ويوصل له التعبير الصحيح عن الحالة الانفعالية التي يرسمها الايقاع .
- ٢ - في التكرار السابق يجب أن نلاحظ أنه يجب أن ندخل شيئا جديدا في التفاصيل (تفاصيل الايقاع) حتى لا يظهر أثر الملل او يعمل قانون التعب (Law of fatigue) ويمكن أن أمثل الايقاع الذي فيه التكرار مع التجديد بالصورة هذه Repetition refreshed by variation



- ٣ - يجب ألا يطفئ عامل التغيير ويزيد على الحد المطلوب فلا يمكن أن يثير انتباه الفرد ولا يدرك منها غير (دربكة) لا يدرك علاقتها ببعضها ببعض - وذلك لان المنسوب العقلي للفرد ثابت . ومن ذلك نرى أن الجوقات الموسيقية اذا زاد عدد أفرادها على حد معين لا يمكن أن تسر السامع وكذلك الكورس (مجموعة المغنين) يجب ألا تزيد عن عدد معين والا اضطربت أصواتها وضاع جمال الأداء .

٤ - الايقاع متعلق بالانفعالات

بينت سابقا الاصوات المختلفة وعلاقتها بالانفعالات - ولذلك يمكن أن أقول اذا كان الايقاع ليس متعلقا بانفعالات نستجيب لها فانه يكون غير

محبب لنا أو غير سار - أما إذا كان متعلقا بانفعال نستجيب له فانه يكون سارا لنا - فمثلا إذا كان الانسان غريبا عن بلاده أو بعيدا عن اهله أو احبابه فانه يسر جدا إذا سمع (صفر يابور وأجرى شويه) (يابور قولى) أو (أجرى أجرى) وهكذا . وإذا كان الانسان فى حالة سرور وفرح لا يود أن يسمع اسطوانة (أيها الراقدون ...) وهكذا . الخ . وكذلك القطع الموسيقية المختلفة تثير انفعالات مختلفة - بعضها نستجيب له فيكون سارا وبعضها الآخر لانستجيب له ولا يكون سارا - والانسان الذى يعيش فى المدن يميل الى سماع أصوات خرير الماء ويحس بها احساسا غريبا أظن انه لا يحس به الفرد الذى يعيش فى الريف - وكذلك يستمتع بتفريد الطيور - لان خرير الماء وتفريد الطيور يمثلان فى ذهنه الحرية غير المقيدة ويمثلان الهروب من المسئولية والقوانين التى تثقل كاهل الفرد وتثير انفعالات مكبوتة فى نفسه شعوريا أو لاشعوريا .

ومن تجاربنا السابقة نعرف أنه إذا كان المغنى متحمسا فى أثناء الاداء أى منفلا ومتاثرا به كان هذا داعيا لان يكون غناؤه جميلا ونشأركه وجدانيا فى انفعالاته وأما إذا كان غير متأثر فانه يكون فاترا باردا ويشعر السامع بهذا شعورا واضحا - وكذلك الموسيقى إذا كان منفلا بانفعال خاص يقولون انه ينطق آله الموسيقى وتكون موسيقاه رائعة جميلة .

٥ - التهويل أو التكبير أو المبالغة فى الشعر أو الغناء :

الناس فى جميع مراتبهم وباختلاف درجات تعلمهم وتباينهم فى الدقة التى يعبرون بها ، يحبون المبالغة فى التعبير عن انفعالاتهم المختلفة . والانسان إذا تأمل قليلا فيما يكتب الكتاب وينظم الشعراء ويترجم الموسيقيون عن عاطفة واحدة كالحب وما تسببه لهم من انفعالات متباينة متضاربة ، نجدهم يرسمون صورا غير واقعية وكل منهم يرسم مجنون ليلى على حسب نمط الحياة التى يحياها أو روميو وجولييت .

وهنا مثال من المبالغة لاحد شعراء العرب

حوراء ان نظرت اليـ	ك سقتك بالعينين خمرا
تنسى التقى معـ	وتكون للحكماء ذكرا
وكان رجع حديثهـ	قطع الرياض كسين زهرا
وكان تحت لسانها	هاروت ينفث فيه سحرا
وتخال ما جمعت عليهـ	ه ثيابها ذهباً وعطرا
جنينة أنسية	أو بين ذاك أجل أمرا

ويمكن أن أرجع المبالغة فى التعبير عن الانفعال الى أن فيه شيئا من التنفيس وفيه شيئا من الزهو والسيطرة ولذلك هو محبب الى النفس .

ونجد ان المستمعين للمغنى المصرى يعبرون عن انفعال الاعجاب به فى شىء غير قليل من المبالغة ليزيدوا فى المغنى انفعال الزهو وحماسة فى الاداء والتعبير - ولقد اخذ المغنون المصريون على هذه العادة ولذلك نجدهم لا يجيدون فى ادائهم فى الاذاعة كادائهم امام جمهورهم ، وكثيرا ما ينقلون حفلاتهم الخارجية بصورتها الى برامج الاذاعة اعتقادا منهم انها أضمن لكسب الجمهور .

٦ - التعبير عن النفس

نجد فى الايقاع بجميع أنواعه طرقا مختلفة للتعبير الصحيح عن النفس فالكلام والسجع والشعر والرقص والموسيقى ماهى الا نواح مختلفة للتعبير وما خريير الماء وصوت الهواء وحفيف الاشجار الا تعبير من الطبيعة عن نفسها وما تفريد الطيور فى ابتداء فصل الربيع الا مثال من التعبير عن الفرح والسرور بالطبيعة الجميلة التى حولها .

ومجرد التعبير عن النفس يسبب للانسان سرورا فاذا كان التعبير عن الفرح زاده سرورا ، والتعبير عن الحزن يخفف من درجته والتعبير عن الغضب يهدىء من حدته .

وطبعا اذا كان التعبير فى صورة ايقاعية فانه يكون رائعا جميلا ويزيد من سرور الانسان .

نجد التعبير يختلف من شخص الى شخص على حسب قانون العوامل الفردية لسيرمان وفضلا عن هذا فان الايقاع وتقدير نوعه يختلفان كذلك من شخص الى شخص .

ويخيل الى ان نوع الايقاع يختلف من امة الى امة ومن شعب الى شعب - فالموسيقى الهمجية تعبر عن نفسية الهمج فنجدها سريعة عالية حادة ومنها نعرف او نأخذ فكرة عن انفعالاتهم الشديدة الحادة المندفعة التى ليس لها رابط ، والموسيقى الشرقية تميل الى الهدوء وعدم التغيير الكثير والاستقرار ومنها يمكن ان أفسر ذلك بميل الشرقيين الى الاستقرار والتأمل وهذا بخلاف الموسيقى الغربية .

وليس الاختلاف فى الموسيقى فقط بل نجد ذلك فى ايقاع كلامهم وشعورهم ورقصهم .. الخ .

وقبل ان أختتم كلامى عن تطبيق آراء سيرمان الخصه فى الكلمات الآتية :-

ان الايقاع سار لانه يعتمد ثولا على التجارب السابقة اى على الحفظ وثانيا لانه جميل وفيه تكرار مع تعبير وثالثا لانه يثير الناحية الانفعالية ورابعا للمبالغة التى فيها ارضاء النفس وخامسا لان فيه تعبيراً عن النفس .

والآن احاول ان اطبق آراء فرويد على الايقاع . وكما نعرف انه ارجع جميع اضطرابات الانسان الى الغريزة الجنسية . ولكن مادخل الايقاع

في الناحية الجنسية . . ؟ ملاحظة يلاحظها الانسان وهي ان الاغانى فى جميع أنحاء العالم حول الغريزة الجنسية أى أنها تدور حول الغزل والحب والعناق والقبل فيجد الفرد فى هذه الاغانى بعض التنفيس عن الغريزة المكبوتة ونجد الاطفال فى دور المراهقة يقبلون على هذه الاغانى ولو أن صوتهم لايشجعهم ولكن الدافع القوى يتغلب على الصوت .
وقد قامت وزارة الشؤون الاجتماعية منذ مدة بحملة على الاغانى العصرية من حيث افراطها فى الغزل والتخنىث وهى لاتدرى أن الغزل هو سنة الاغانى فى جميع بقاع الارض وأما التخنىث الشائع عندنا فسببه كثرة الضغط عندنا على الفرد وشعور الفرد بالنقص والاستسلام وامتد هذا الاستسلام الى التعبير عن الغزل بشئ من الضعف والليونة الذى هو طابعه .

واذا أخذنا ميدان الاغانى فى البلاد الاخرى نجد انها تدور حول مايتى :

١ - الغزل وهو الاصل

٢ - الطبيعة وجمالها

٣ - الوطن وحب و لزوم القداء له

واذا حللنا هذا على ضوء كلام فرويد فانه لا يخرج عن الغريزة الجنسية فالغزل هو الناحية الصريحة وهى الاصل ايضا واما عن اعجاب الانسان بالطبيعة فيقول لانه يميل اليها ويحبها لانها تمثل جسم المرأة أو رمز لها فاذا نظر الانسان الى منظر ما فان الاشجار التى يراها ما هى الا الشعر الذى فى نواح مختلفة من جسم المرأة والأجزاء البارزة من الارض والداخلية تمثل التضاريس المختلفة فى جسم المرأة فيه .

وقد رأيت صورة من الصور الشائعة لأحد كبار الفنانين وهى صورة امرأة عارية بين أشجار فى منظر طبيعى فسألت نفسى هل يمكن أن يكون الفنان الذى رسمها قد لاحظ وجه الشبه بين المرأة والطبيعة ولذلك رسمها فى هذا الوضع - وبذلك يكون قد حقق نظرية فرويد أو انه رسمها فى جو من الحرية بعيدا عن قيود المجتمع وقوانينه ومستلزماته فرسمها من الطبيعة كما يود أن يطلق العنان لغريزته .

وحب الوطن ما هو الا انتقال من حب الام الى الحب للوطن والوطن ما هو الا رمز للأم والأم هى أول شخص تتكون حوله عاطفة الحب .

وهناك تفسير آخر لنظرية فرويد يبدو فى غاية البساطة فقد قلنا ان الايقاع باللغة اللاتينية معناه الانسياب (انساب الماء) والعلاقة بين انسياب الماء والتبول قريبة ولا ينكر ميل الاطفال للعب فى الماء والطين ويرجع فرويد هذا الميل الى الغريزة الجنسية أو الغرائز المكونة لها ونعرف أن الطفل يحدث عنده سرور فى حالة تبرزه وتبوله وهذه العملية يقوم بها فى ايقاع خاص ويحدث عنده شئ من الابدال Displacement ويصبح كل ايقاع يمثل عنده بطريقة لاشعورية هذه الحالة السارة ويسبب له سرورا

واذا ذهبنا أكثر من ذلك يمكن أن تقول النظرية أن الايقاع يمثل العملية

الجنسية لانها تكون على شكل موجات وبايقاع ولذلك عندما نسمع الايقاع نسر لانه مرتبط بهذه العملية وهى طبعاً سارة .

ونلاحظ أن معظم الادوار الموسيقية والاغانى تنتهى بحماس (انفعال) وبختام قوى فما سبب ذلك ؟ يمكن أن ترجع النظرية هذا الى أن الايقاع والاغانى تمثل العملية الجنسية كما قلت وكما أن العملية الجنسية تنتهى بانفعال شديد - لذلك كان ختام الادوار الموسيقية والاغانى بالشكل المعروف .

تكلت الآن عن تطبيق قوانين المعرفة لسبيرمان على الايقاع وفسرته كذلك بنظرية فرويد وتبقى ناحية واحدة يجب أن أبحثها لأتم الموضوع . وهذه الناحية لماذا يكون العمل الجسمى الايقاعى سهلاً ؟

من مميزات الشيء الموجود فى الشعور أو المنتبه اليه أنه يكون أكثر استدامة ومثال ذلك اذا حاول الانسان أن يقوم بصنع فنجان من القهوة لنفسه على موقد صغير فانه يظن أن الماء قد أخذ وقتاً طويلاً حتى غلى بخلاف العادة - وسبب الشعور باستدامة الوقت أكثر من اللازم هو الانتباه للموقد وللماء فى هذه الحالة واما فى العادة فان الانسان يشغل الموقد وينتبه الى أشياء أخرى فلا يشعر بمرور الوقت ويخيل اليه أن الماء قد غلى فى وقت قصير .

نطبق ذلك على الحركات الجسمانية فاذا كان العقل منشغلاً بالايقاع يكون العمل الجسمانى ميكانيكياً وسهلاً واذا لم يشغله الايقاع فانه يفكر فى نفس العمل المتكرر الذى يقوم به ومن ثم يشعر بالتكرار والملل وهذا الملل يوجد عنده حالة من التعب .

ومن أمثلة ذلك أغاني العمال فى أثناء العمل (هيلاهوب) - وطبيعة العمل العضلى أنه ليس حركات جافة ، بل هو فى شكل موجات أو على ايقاع مخصوص ونلاحظ ذلك اذا تأملت الفرد وهو يمشى أو يأكل أو يقوم أو يعمل - وسبب ذلك أن العضلات تتحرك بناء على اشارات خاصة عصبية وضرورى أن تكون هذه الاشارات على شكل موجات - وأيضاً مرونة الجسم تجعله يقبل على العمل بحركات فيها مرونة وهذا طبعاً يكون فى الحركات الايقاعية .

والعمل الايقاعى لا يصل اليه الفرد الا بعد أن يكون قد حصل على درجة خاصة من الاتقان - فيستغل أقل مجهود مع أداء العمل كاملاً - وكذلك اذا حاولت أن تعلم الصانع أن يعمل بشكل ايقاعى فانك توفر عليه وقتاً طويلاً يقضيه فى العمل بدلاً من تذبذب انتباهه وأفكاره فى نواح مختلفة فيسهل عليه العمل ويزيد انتاجه لهذا السبب وللأسباب السابقة وفى الحركات الرياضية نجد أن الحركات الايقاعية تستغل أقل مجهود لانها تعتمد على جاذبية الأرض وعلى مرونة الجسم والسهولة فى الأداء والتنظيم وتوقع الاشارة والتهيؤ لتليتها .

كيف نساعد المراهقة المصرية

على حسن التكيف

للدكتورة رمزية الغريب
أستاذة علم النفس المساعدة
بكلية البنات جامعة عين شمس

سبق ان شرحنا في المقال السابق العوامل ذات الأثر الفعال في شخصية المراهقة المصرية ، وبيننا أن هذه العوامل من شأنها عرقلة تكيفها للوسط الذي تعيش فيه ، ولما كان عدم التكيف هذا يؤثر على صحتها النفسية ، فمعنى ذلك أننا نورد للمجتمع أمهات لسن خير سلف لخير خلف ، اذ تنعكس صعوبات الأم النفسية على معاملتها لأبنائها وبناتها وتنقل اليهم تعاستها وشقاءها ، ولا عجب ففاقد الشيء لا يعطيه .

لذلك كان من الواجب علينا كإخصائيين نفسيين أن نبين كيف يمكننا مساعدة المراهقات أمهات المستقبل على حسن التكيف ، وهي مهمة شاقة . وقد يمضي وقت طويل قبل أن نخطو خطوات الى الامام، فاقترح الحلول أمر يسير ولكن نجاحها في حل المشكل من الصعوبة بمكان في مجتمع مثل المجتمع المصري المثقل بالعادات والتقاليد التي تضيق الخناق على الفتاة وتزيد من صعوبة تكيفها ، لهذا سأحاول في هذه العجالة أن أرسم خطوطا عريضة لمقترحات قد تنجح في إحداث تغيير شامل لاتجاهات الأسرة نحو المراهقة . على أنني أنصح ألا نحاول إحداث تغيير مفاجيء أو عنيف ، لأن قلب عادات المجتمع وتقاليدته المتعلقة بالمرأة رأسا على عقب من شأنه أن يثير مقاومة العناصر الرجعية التي أحلت هذه التقاليد من نفسها منزلة سامية ، وأما أن يثير نزاعا وصراعا نفسيا بين الرغبة في المحافظة على القديم من التقاليد وبين العمل على مسايرة العصر والتجديد ، ولست أرغب في حدوث إحدى الظاهرتين لأن تأثيرهما على الصحة النفسية غير مأمون العواقب ، لذلك أنصح بالتروى والثأني في الانتقال ، بحيث يغير المجتمع اتجاهاته نحو المرأة ويساير التطور خطوة خطوة .

ويمكننا أن نقول أن نجاحنا في هذا المضمار يتوقف على رسم خطة شاملة تتناول النواحي الآتية :

أولا : دراسة المجتمع المصري في المدن وفي الريف لمعرفة العوامل المختلفة التي تؤثر في اتجاهات الأسرة فتحول بين المراهقة وبين التكيف السليم ، وتزيد في شعورها بالتوتر والشقاء ، وذلك تمهيدا لمحاربتها والقضاء عليها .

ثانيا : استخدام امكانيات المجتمع المختلفة في محاولة إحداث التغيير المطلوب .

أما عن دراسة المجتمع المصرى دراسة علمية احصائية فهي لا تزال ناقصة ، على أنه يمكننا أن نلفت النظر لبعض الحقائق التى يجب أخذها بعين الاعتبار لفهم العوامل ذات الاثر الفعال فى حياة الأسرة . الحقيقة الأولى هى أن هناك نوعان من النظم الاجتماعية تتحكم فى سلوك الناس فى مصر ، النوع الأول تلك النظم السائدة فى المدن حيث منبهات الوسط أوسع وأكثر تعددا ، وحيث تأثرت حياة المراهقات كثيرا بالتعليم وبالتراث الثقافى الأوروبى ، هنا يكثُر الصراع بين الأجيال السابقة متمثلة فى الآباء والأقارب والأجداد وبين الشباب من المراهقين والمراهقات . أما النوع الثانى من النظم الاجتماعية فهو ذلك النظام السائد فى القرية حيث لازال الناس يعيشون على مستوى حضارى بسيط ، وحيث يقل احتكاك الآباء بالأبناء . فبينما يتمتع أهل المدينة بالسينمات والمسارح والمقاهى والأندية والمدارس على اختلاف أنواعها ، نجد القرية تعيش كما كانت تعيش منذ آلاف السنين ، فهي خالية من وسائل التسلية ، خالية من السينمات والمسارح ، ولا يوجد بكثير منها مقهى واحد ، ويحل « دوار » العمدة محل أماكن الاجتماع واللهو ، ويقنع القوم بأقل ما يمكن من إمكانيات الحياة وهم سعداء قلما يشعرون بالصراع النفسى الذى يعانى منه أهل المدن ، كما أن فتاة القرية لا تشعر بأن لها حقوقا مطلوبة كما تشعر فتاة المدينة .

أما الحقيقة الثانية التى يجب مراعاتها حين نحاول تغيير اتجاه المجتمع نحو المراهقة فهي أن الطبقة الوسطى هى أكثر الطبقات تمسكا بالتقاليد وتعصبا لها خصوصا فيما يتعلق باختلاط الجنسين . وينعكس هذا التعصب على معاملة الآباء والأخوة الذكور لآخواتهم ، أما فى الطبقتين الدنيا والعليا فان ضغط هذا النوع من التقاليد اقل وتنازل الفتاة عادة حظا أوفر من فرص الاختلاط بالجنس الآخر ، فضلا عن أنها فى الطبقات الدنيا غالبا ماتأخذ مكانتها فى المجتمع كامرأة مسئولة بمجرد وصولها الى سن السادسة عشرة وربما قبل ذلك .

فاذا أضفنا الى ما سبق أن كثيرا من العادات والتقاليد التى تلصق بالاسلام ، حين درست وروجعت وجدت دخيلة على الاسلام ، فالمجتمع العربى الاسلامى أعطى للمرأة حقوقها ، كما سمح لها بمشاركة الرجل فى كثير من أعماله كالتجارة والتعليم بل والقتال — أمكننا أن ندرك أن من الممكن القضاء عليها مع بعض المثابرة والجد .

أما وقد عرفنا الظروف الاجتماعية المؤثرة فى حياة الأسرة فى مصر وبالتالى فى حياة المراهقة ، فقد بقي علينا أن نبين كيف يمكن التحكم فى هذه الظروف تحكما يسمح بتعديلها . وهنا نتساءل : هل نحقق التغيير المنشود عن طريق القانون ؟ وهل نحظى بنتائج حسنة اذا وقف بعضنا فى الناس خطباء قائلين لهم أتركوا هذا وذاك من التقاليد فهي بدع أدخلها العثمانيون وغيرهم واتبعوا أخرى ؟ الجواب على هذا السؤال بالنفى طبعاً فلن يجدى القانون ولن يجدى الوعظ والنصح بهذه الطريقة ، على أنى أرى أن خير سبيل الى التحكم فى تلك النظم وتعديل اتجاه المجتمع الحالى نحو المراهقة بصفة خاصة والمرأة بصفة عامة هو استخدام كل إمكانيات

المجتمع في ارشاده وتبصيره بأصل اتجاهاته نحو المرأة والظروف التي أوجدتها ، فنستخدم المدرسة كأهم أداة للارشاد ، كما نستخدم امكانيات المدينة المتعددة من اذاعة وسينما ومسرح وأندية للشباب والكبار . أما في القرية فان رسالة المدرسة على جانب كبير من الاهمية فهي المكان الذي ينبعث منه النور ليضيء ظلمة الريف الحالكة ، ويمكننا ان نستفيد كذلك بالوحدات المجمعية والمسرح الريفي - ان وجد - وكذلك بالاجتماعات التي تحدث في « دوار » العمدة حيث يجتمع عليه القوم في القرية .

بهذه الامكانيات المتعددة قد ننجح في تبصير المجتمع المصري بنواحي التعصب الذي بنته على طول العصور ما مر بمصر من أحداث تاريخية فقيد المرأة وحد من حريتها وانتقص من حقوقها، وبهذه الامكانيات يعرف الآباء ان تقاليد الحريم بدع جاء بها العثمانيون الى مصر ، وأن عزل المرأة عن المجتمع الخارجى في « الحريم » وسحب الامتيازات الكثيرة التي أباحها لها الاسلام ليس من الدين في شيء . ويجب أن نساعدهم على أن يتبينوا أن تقدم المجتمع ورقية رهن بالقضاء على تلك الاخطاء والافكار التي تشل نصف المجتمع وتؤدي الى سوء تكييف الامهات وربات البيوت، كما تؤدي الى شقاء الأسرة كلها ذكورا واناثا ، وهذه الافكار الخاطئة كثيرة : نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر ، « ان خلفه البنات مكروهة لأن البنات يسببن العار لأسرهن » ومثل « ان تعليم المرأة يضر بأخلاقتها ويؤدي الى تمرداها على حظها في الحياة » ومثل « يجب ألا تعطى المرأة حقوقها السياسية والاجتماعية كاملة لأن وظيفتها هي البقاء بالمنزل وتربية الأولاد » ومثل « اكسر للبنات ضلعا ينبت لها اثنان » . الخ ، وكلها افكار لن تؤدي - كما سبق أن ذكرنا - الا الى الضغط على الفتاة والتدخل في شؤونها وتقييد حريتها ، كما تؤدي الى التفرقة بينها وبين الولد ، ولا يخفى علينا مال هذه المعاملة من اثر في احساسها بالنقص والضعف ، وزعزعة شعورها بالأمن والاساءة الى صحتها النفسية .

ومن العوامل التي تساعد على تغيير اتجاه الآباء نحو بناتهم - علاوة على ماسبق - العمل على زيادة معرفتهم بطبيعة النمو النفسى وحاجات المراهقات ، وذلك بوضع خطة للارشاد النفسى لتقديم الخدمات للآباء والشباب على حد سواء . على أن هذا الارشاد النفسى لن يفلح في تحقيق الغرض الذي وجد من أجله الا اذا انتشر الوعي الارشادى وشعر الناس بحاجتهم اليه في حل مشكلات الأسرة . هذا الوعي لا وجود له تقريبا في مصر في الوقت الحالى ، ولذا يعتبر الارشاد النفسى عند الكثيرين من المعلمين والاميين على حد سواء لغوا غريبا نقل الينا من بعض الدول الاجنبية ، ولا يمكن تطبيقه في مصر ، فضلا عن أن بعض المصريين لا يزالون يعتبرون الذهاب الى العيادة النفسية من الامور المشينة . ويعتقد الآخرون أنهم ليسوا في حاجة الى أي ارشاد في أمور أسرهم التي هي مملكتهم الخاصة ولا يقبلون تدخلا في هذا الميدان من أي شخص خارجي حتى ولو كان موجهها أو مرشدا نفسيا .

كذلك لن ينجح الارشاد النفسى الا اذا قام به متخصصون في الارشاد

أعدوا اعدادا خاصا لمقابلة مشكلات التكيف عندنا. على أن اعداد المرشدين النفسيين ليس بالأمر العسير خصوصا وأن لدينا أقساما لعلم النفس في الجامعات المصرية يمكنها القيام بهذه المهمة ، وليس على القائمين بأمر هذه الأقسام الا وضع المناهج المناسبة واعداد الامكانيات اللازمة للدراسة . وقد بدأت كلية التربية بجامعة عين شمس في تخريج عدد قليل من هؤلاء ، ونحن ننصح بفتح باب الالتحاق بدراسات الارشاد على مصراعيه حتى تسد حاجة البلاد من هذه الفئة .

فاذا ما أعددنا الموجهين والموجهات انشأنا مكاتب لارشاد الأسرة والشباب قبل اقدمه على الزواج فيما يهمه من أمور تحقق سعادة الأسرة ، وزودنا المدارس الثانوية - على الأقل - واندية الشباب بالموجهين النفسيين لمساعدة المراهقين والمراهقات على معرفة مسببات سلوكهم ودوافعها ، فيعرف كل حاجاته ويوجه الى اشباعها بالطرق القويمة فتقل فرص احتكاكهم مع آبائهم وتقل فرص تعرضهم الى الشعور بالفشل والاحباط . ولسنا هنا في مجال التعرض لكل ما يستطيع المرشد النفسي تقديمه للمراهقين من خدمات في المدرسة الثانوية وذلك لضيق المقام ولأن المراهقة هي موضوع هذا المقال لا المراهق ، ولذلك سأقصر كلامي على مايمكن أن تقوم به الموجهة النفسية للمراهقة في المدرسة الثانوية .

ان للموجهة النفسية في المدرسة الثانوية دورا كبيرا في مساعدة المراهقة المصرية على تخفيف حدة ماتشعر به من ضيق وتوتر ناتج من تكرار شعورها بالاحباط والفشل ، فهي تساعدن على اكتشاف مآلديهن من امكانيات عقلية ووجدانية تساعدن على ادراك حاجاتهن الهامة وفهم مسببات سلوكهن الذي قد يؤدي الى احتكاكهن بآبائهن واخوتهن . وكثيرا ماتجد نفسها مضطرة الى الاتصال بالمنزل بيت الداء ، وتحاول أن تبصر الآباء بطبيعة مرحلة المراهقة بصفة عامة وحاجات ابنتهم بصفة خاصة ، وأن تشعرهم بأن ماتشعر به ابنتهم من ضيق وتوتر إنما مرجعه معاملتهم لها وعدم ادراكهم لحاجاتها ، وأن صحتها النفسية رهن تغير اتجاههم نحوها . فيجب عليهم ألا يضيقوا عليها الخناق ألا يزيدوا من فرص شعورها بالاحباط .

كذلك تعمل الموجهة النفسية على أن تبصر الآباء الى أنه من الطبيعي أن ترغب ابنتهم المراهقة في مزيد من الحرية في تلك المرحلة ، وأن التفرقة بينها وبين اخوتها الذكور تسبب لها ضيقا شديدا ، كما أنه من الطبيعي أن يبدر منها أحيانا مايفيد تدميرها من السلطة المفروضة عليها من مجتمع البالغين ، فعليهم أن يعذروها بدلا من أن يعاقبوها على كل صغيرة وكبيرة في هذه الناحية ، وعليهم أن يعرفوا أنه من الطبيعي أن تزداد عنايتها بمظهرها في هذه المرحلة ، وكانت الى عهد قريب لا تهتم بذلك . الخ ، كما أنه من الطبيعي أن تميل الى الاختلاط مع الجنس الآخر وأن الاختلاط الموجه يفيدها .

وللموجهة النفسية اليد الطولى في مساعدة المراهقة على شغل أوقات فراغها في أمور نافعة تكسيها مهارة ، وتخفف من توترها النفسي .

وتلعب اندية الشباب دورا ملحوظا في مساعدة المراهقين والمراهقات على التكيف ، ولذلك تعمل المجتمعات الراقية على نشرها وتزودها بالقادة والموجهين المهرة .

هذه بعض اقتراحات أسوقها على سبيل المثال لا الحصر لمساعدة المراهقة المصرية على التخلص من بعض مشكلاتها ، وهي اقتراحات يحتاج تنفيذها الى امكانيات لا بد من توافرها حتى تتحقق فائدتها .

تقرير

عن زيارة منطقتى أسيوط وسوهاج

أعده

الدكتور محمد خليفة بركات : المدير المساعد للبحوث الفنية

والاستاذ عبد الله اسماعيل : رئيس القسم بالبحوث الفنية

تمهيد :

شكلت لجنة بإدارة البحوث الفنية فى مايو ١٩٥٨ للبحث فى الصعوبات التى تحول دون تنفيذ الطريقة الكلية لتعليم مبادئ القراء والكتابة تنفيذا صحيحا سليما .

وقد عقدت هذه اللجنة اكثر من عشر جلسات ، استعرضت فيها مراحل الطريقة والوسائل المعينة اللازمة لتنفيذها ، وما وضع فيها من كتب . وانتهت الى رسم خطة رأت قبل السير فيها ان تطمئن الى سلامتها ، فقسمت نفسها قسمين احدهما لزيارة منطقتى الاسكندرية ودمهور ، والآخر لمنطقتى بورسعيد ودمياط للالتقاء بالسادة رؤساء ومفتشى الاقسام وبعض مدرسى الطرق الخاصة بمعاهد المعلمين والمعلمات العامة ولزيارة بعض المدارس الابتدائية والمعارض . وقد أدت دراسات اللجنة وزياراتها الاستطلاعية الى وضوح الموقف وتبلور العقبات والصعوبات التى تعترض سبيل الطريقة الكلية فأمكن وضع « وصفة » العلاج لكل منها فى تقرير عام طبعته ادارة البحوث الفنية تحت عنوان « الطريقة الكلية : مراحلها وصعوبات تنفيذها وعلاجها » .

واتفقت اللجنة على نقل ما وصلت اليه من نتائج الى جميع السادة مفتشى ومفتشيات الاقسام ومساعدتهم ومدرسى معاهد المعلمين والمعلمات العامة لكل المناطق التعليمية فى الاقليم المصرى . فعقدت لهذا مؤتمرا بمنشية البكرى لمناطق القاهرة الثلاث ، والجيزة فى المدة من ٢٧/٧/١٩٥٨ الى ٣١/٧/١٩٥٨ . ومؤتمرا بالاسكندرية لمناطق الوجه البحرى الاحدى عشرة فى المدة من ١٦/٨/١٩٥٨ الى ٢١/٨/١٩٥٨ . ثم اتفق على ان تقوم لجنة من ادارة البحوث الفنية بزيارة كل منطقة من مناطق الوجه القبلى .

زيارة منطقة اسيوط وسوهاج :

قامت لجنة من السيدين : الدكتور محمد خليفة بركات والاستاذ عبد الله اسماعيل بزيارة منطقتى اسيوط وسوهاج فى المدة من ٢/١١/١٩٥٨ الى

١٩٥٨/١١/٧ ، فقضت يومين كاملين في كل من المنطقتين وفق البرنامج
الآتى :

اليوم الاول :

من الساعة الثامنة صباحا الى الواحدة : حلقة بحث حول الطريقة الكلية
ومراحلها الاربع وفق الدليل
المعد لذلك .

من الساعة الخامسة مساء الى الثامنة : حلقة مناقشة حول كتاب المعلم
وتفهم محتوياته ونقده وفق
الدليل المعد لذلك .

اليوم الثانى :

من الساعة الثامنة صباحا الى الواحدة : زيارة عدد من المدارس الابتدائية
في البندر والريف .

من الساعة الخامسة مساء الى الثامنة : حلقة للتعليق على نتائج هذه
الزيارات .

بيان المدارس التى تمت زيارتها :

ا - فى منطقة اسيوط التعليمية :

- مدرسة الهلالى باسيوط
- مدرسة عمر مكرم باسيوط
- مدرسة الوحدة الجمعة ببنى مر
- مدرسة بنى مر الابتدائية للبنين
- مدرسة بنى مر الابتدائية للبنات

ب - فى منطقة سوهاج التعليمية :

- مدرسة التريية الحديثة المشتركة بسوهاج
- مدرسة عبد الله وهبى المشتركة بسوهاج
- آبار الوقف الابتدائية للبنين
- مدرسة الوحدة الجمعة بسفلاق
- مدرسة نيده المشتركة

وفيما يلي ملخص لاهم الملاحظات والانطباعات من هذه الزيارة لمنطقتي
اسيوط وسوهاج :

اولا : ان الطريقة الكلية منفذة في جميع المدارس الابتدائية ، وأن هناك
وسائل معينة أعدت في المدن والقرى . ومن هذه الوسائل :

- ١ - بطاقات ولوحات خبرة ومناسبات .
- ٢ - بطاقات للتحليل .
- ٣ - لوحات للتجويد
- ٤ - لوحات لتركيب كلمات جديدة من الحروف التي تجرد
- ٥ - صندوق خشبي (٨٠ × ٧٠ × ٧ سم) به ثلاث فتحات
وبداخله ملف من ورق البرستل يوضح بالصور والكتابة
مراحل الطريقة الكلية . وهو يقوم مقام « القلم » الثابت
في القرى حيث لا توجد الكهرباء . وهو من انتاج الاستاذ
عبد الحافظ شاهين مفتش قسم اخميم بمنطقة سوهاج .
وقد أبدت له اللجنة بعض ملحوظات عن التجريد والتركيب
وعد بالآخذ بها .
- ٦ - « قلم » ثابت يبين مراحل الطريقة الكلية من انتاج واخراج
معهد المعلمات العام بسوهاج . ويعد اخراج هذا القلم اول
محاولة من نوعها في الطريقة الكلية ، وكان للجنة ملحوظات
عن عدد الصور في كل خطوة ، وعن تنفيذ مرحلة التحليل
وعن خلو « القلم » من التعرض لتعليم الكتابة . وقد وعدت
المدرسة بوضع هذه الملحوظات موضع الاعتبار في محاولتها
الثانية لاعادة اعداد القلم .

كما لوحظ اثناء المناقشات وزيارات المدارس ان مرحلتى
« التحليل والتجريد » و « التركيب » لم تكونا واضحتين
تماما عند نسبة كبيرة بل ان البعض لم ينفذهما نتيجة
لعدم الوضوح . واجمع السادة المفتشون على ان هذا
هو علة الضعف والشكوى في الاعوام الماضية وانهم وجدوا
العلاج واضحا في تقرير الطريقة الكلية الذى وزع عليهم
اخيرا .

ثانيا : وجود فرق واضح بين مدارس المدن ومدارس الريف من حيث :

- ١ - مواظبة الاطفال : ففي بعض المدارس وصلت نسبة الغياب
الى اكثر من ٣٠ ٪ في مدارس القرى .
- ٢ - المستوى الصحى : فبعض الاولاد والبنات في الفرق
السادسة بمدارس الريف لا يصل مستوى نموهم الجسمى
لاكثر من مستوى تلاميذ الفرق الثالثة في مدارس المدن .

٣ - المستوى العلمى : وجدنا فى بعض مدارس الريف ان معظم تلاميذ الفرقة السادسة لا يصل مستواهم التحصيلى لأكثر من مستوى تلاميذ الفرقة الثالثة بمدارس المدن .

٤ - استكمال هيئات التدريس : تبين فى منطقة سوهاج على الأخص ان بعض المدارس ينقصها أكثر من مدرس مما سبب اضطرابا بين الأقسام بسبب كثرة حركات النقل وترك المدارس بدون مدرسين كافين .

فمدارس الريف فى الغالب اقل من مدارس المدن فى هذه النواحي . وتترح اللجنة توجيه مزيد من الاهتمام الى مدارس الريف من حيث :

١ - استيفاء هيئات التدريس وبخاصة من فئة التربية الرياضية والزراعية وهذه مشكلة تحتاج الى علاج سريع .

٢ - تقرير التغذية لمدارس الريف . ولا داعى لتقريرها فى مدارس المدن .

٣ - تخصيص ميزانية لتدبير بعض الملابس والاحذية لفقراء التلاميذ والتلميذات بمدارس الريف .

ثالثا : احتياج وظيفة مفتش القسم الى تدعيم : فنحن اذا قارنا بين مسئولية مفتش القسم وناظر المدرسة الثانوية نجد :

أ - ان مفتش القسم مسئول عن عدد أكبر من المدرسين ومن الأطفال .

ب - ان مستوى المدرسين الذين تحت اشراف مفتش القسم اقل من مستوى مدرسى المدرسة الثانوية . لهذا كانوا أكثر احتياجا الى التوجيه والتدريب والاشراف ومتابعة التنفيذ .

ج - ان كل قسم تعليمى يخدم قطاعا كبيرا يضم عددا ضخما من أبناء الشعب الذين يمثلون القاعدة العريضة . بينما ناظر المدرسة الثانوية يعمل فى نطاق محدود داخل المدرسة

د - ان الامكانيات المعطاة لناظر المدرسة الثانوية أكثر مما يعطى لمفتش القسم . فبينما الأول عنده مكتبة ، واجهزة للسينما والفانوس السحري ، وعنده كاتب ومعاون ووكيل وتليفون ، وآلات كتابة وطباعة وغيرها - نجد مفتش القسم لا يملك شيئا من هذا .

وتترح اللجنة لتدعيم هذه الوظيفة ما يأتى :

أ - تقليل عدد المدارس التى يشرف عليها مفتش القسم بحيث لا يزيد مجموع فصولها على مائة . كما يراعى تقليل

نصاب مفتش الريف من نصاب مفتش المدن وهذا يستلزم زيادة عدد مفتشي الاقسام .

ب - ان تضع الوزارة وظيفة مفتش القسم موازية لمستوى وظيفة ناظر مدرسة ثانوية في سلم الوظائف بالوزارة ويكون مستوى مفتش القسم المساعد في مستوى ناظر مدرسة اعدادية .

ج - ان يزود كل قسم بالامكانيات الكافية التي تعين المفتش على أداء عمله بحيث يكون لديه :

— مكتبة

— جهاز للسينما

— فانوس سحري

— آلة كاتبة

— آلة طباعة

— تليفون

وغير ذلك من الامكانيات الموجودة عند ناظر المدرسة الثانوية .

رابعاً : تحديد اختصاصات رئيس قسم التعليم الابتدائي ، والمدير المساعد للتعليم الابتدائي ، ورئيس قسم السكرتارية الفنية بالمنطقة حتى يمتنع ما يحدث الآن من تضارب وتنازع السلطة .

وقد لوحظ - بصفة خاصة - أن هناك عدم وضوح في الحدود الفاصلة بين اختصاصات مفتشي الاقسام ورؤساء الاقسام بالمناطق فيما يختص باجراء حركات نقل وندب النظار والمدرسين والخدم .

وتقترح اللجنة الاستغناء عن وظيفة رئيس القسم بالمنطقة اكتفاء بوظيفة المدير المساعد للتعليم الابتدائي ثم تحديد اختصاصات كل وظيفة في التعليم الابتدائي بالمناطق تحديداً واضحاً يزيل الغموض ويمنع التضارب .

خامساً : ضرورة وجود علاقة قوية مستمرة بين التعليم الابتدائي بالمنطقة ومعاهد المعلمين والمعلمات العامة بها لتوجيه الدراسة بهذه المعاهد توجيهها يتفق واحتياجات المدرسة الابتدائية . لهذا نقترح تشكيل لجنة بكل منطقة من :

— المدير المساعد للتعليم الابتدائي بالمنطقة .

— مندوبين من مفتشي الاقسام بالمنطقة .

— ناظر وناظرة مدرسة المعلمين والمعلمات .

ـ المدرس الاول للتربية بمدرسة المعلمين والمعلمات

ـ رئيس قسم الوسائل التعليمية بالمنطقة .

وتكون مهمة هذه اللجنة دراسة ومعالجة المناهج والكتب المقررة في مدارس المعلمين والمعلمات العامة ومناهج المدارس الابتدائية دراسة تؤدي الى استفادة هيئات التدريس بمعاهد المعلمين والمعلمات من خبرات مفتشى الاقسام ، واستفادة مفتشى الاقسام ونظار ومدرسي التعليم الابتدائي من خبرات هيئات التدريس بمعاهد المعلمين والمعلمات .

وحبذا لو أعيدت تبعية مدارس المعلمين والمعلمات العامة الى ادارة التعليم الابتدائي ليتم هذا التنسيق والاندماج على وجه كامل .

سادسا : ترقية مستوى الاعداد الحالي لمعلم المدرسة الابتدائية عن طريق :

١ - رفع عدد سنوات الدراسة بمعاهد المعلمين والمعلمات العامة الى خمس أو أربع سنوات .

٢ - التوسع في دراسة الطريقة الكلية لتعليم مبادئ القراءة والكتابة بهذه المدارس وأن ينص في صميم منهج التربية العلمية بها على دراسة كتاب المعلم الموضح لها . وكتاب التلميذ المقرر .

٣ - أن يتناول منهج التربية في هذه المدارس الجانب الاداري للمدرسة الابتدائية ليلم المتخرج بالمستخدم في المدرسة الابتدائية من دفاتر واستمارات مالية وادارية ، وكيف ومتى تحرر .

٤ - الدقة في اختيار مدرسي التربية وعلم النفس والطرق الخاصة لمدارس المعلمين والمعلمات وضرورة تجديد تدريبهم سنويا .

٥ - اعادة النظر في نظام البعثات الداخلية لمدرسي المدارس الابتدائية بمعاهد المعلمين والمعلمات في ضوء التجربة الحالية وما فيها من صعوبات .

سابعا : مكافأة المجدين من النظار والمعلمين وغيرهم : فقد لوحظ أن في المدارس الابتدائية في اقاصي الريف وفي بعض مدارس المدن، مجدين لا يكاد يشعر بهم أحد ، بل قد يوضعون في درجة واحدة مع العاديين أو المقصرين ، الأمر الذي يحز في نفوسهم ، ويقتل نشاطهم ومواهبهم . وقد تكون النظم الحالية مسئولة الى حد كبير عن هذا الوضع ، ففي الوقت الذي اهتمت الوزارة فيه بوضع نظام مفصل للعقوبات وتدرجها ، خلت من وضع ما يساعد على تشجيع المجد وتقدير العامل، اللهم الا في درجات

الترقية بالاختيار ، وهى من القلة بحيث لا تؤدي الى الغاية المطلوبة . فضلا عن انه لا ترقية بالاختيار من الدرجة الثامنة التى يعين فيها معلم المدرسة الابتدائية .

لهذا تقترح اللجنة ان تضع الوزارة - اسوة بما اتبعته من رسم خطة لتشجيع المتفوقين من تلاميذ المدارس - نظاما لمكافحة المجدين من النظار والمدرسين وغيرهم ، كمنح علاوات استثنائية او مداليات او خطابات شكر او نحو ذلك .

الدراسة العملية بالمدرسة الزراعية

اسباب ضعفها وطريقة النهوض بها

للأستاذ محمد عبد الخالق دراز
ناظر المدرسة الثانوية الزراعية بمسطر

من المسلم به أن جوهر الدراسة بالمدرسة الزراعية هو دراسة عملية مهنية تعتمد بصفة رئيسية على القدرة اليدوية التي تتطلب استعمال اليد أو أجزاء أخرى من الجسم ، أي تستلزم نشاطا بدنيا واضحا الى جانب النشاط العقلي .

والقدرة اليدوية ضرورية للنجاح في العمل الزراعي - ومهمة المدرسة الزراعية هي تنمية القدرات والمهارات اليدوية المختلفة - وبدون هذا تصبح الدراسة بالمدرسة الزراعية مبتورة عديمة الجدوى .

الدراسة العملية بالمدارس الزراعية

تشغل الدراسة العملية ٧٠٪ من مجموع الحصص أي ٢٨ حصة من ٤٠ حصة أسبوعيا - ورغم أن عدد الحصص كاف للدراسة العملية فإن خريج المدرسة الزراعية الذي درس على هذا النظام لا تميزه عن سبقوه من الناحية العملية قدرة أو مهارة ، ولا يتناسب ما اكتسبه الطالب في دراسته من فائدة مع ما أنفق على تعليمه من جهد ومال ومع توفر الامكانيات من مواد وأدوات وأرض زراعية . ويرجع ضعف طالب المدرسة الزراعية من الناحية العملية الى :

١ - عدم تحديد نوع ومستوى المهارة المطلوب في المناهج :

لم يحدد في منهج أية مادة نوع المهارة المطلوبة ولا المستوى الذي يجب أن يصل اليه الطالب في هذه المهارة - وترك التدريب العملي لمشيئة المدرس ، فترتب على ذلك أن اقتصر التدريب على أعمال آلية لا هدف لها ، وفائدتها قليلة بالنسبة للطالب كأعمال العزيق والحمل والنظافة .

وأهمل التدريب الأعمال الفنية التي تتطلب خبرة وتعود على الطالب بالفائدة كتشغيل ماكينة التفريخ أو عمليات الخدمة بالآلات الزراعية الميكانيكية .

٢ - سوء استعمال درجات الأشغال العملية :

لكل مادة من المواد الزراعية تقريبا درجة للأشغال العملية يؤدي

الرسوب فيها الى الحرمان من دخول امتحان آخر العام . وقصد المشرع بهذا اعطاء الجانب الأكبر من الأهمية للناحية العملية .

ومع هذا فان هذه الدرجات لم تحقق ماعملت من أجله - فمعظمها يعطى جزافا دون توزيع على نواحي الدراسة العملية المختلفة - ولا يعلم الطالب في كثير من الأحيان تقديره - كما أن العاطفة كثيرا ماتدخل عند تقدير الدرجة ، فمثلا عدد من حرموا من امتحان دبلوم المدارس الثانوية الزراعية عام ١٩٥٨ بسبب رسوبهم في الأشغال العملية حوالي ٢٪ من مجموع المتقدمين (وسبب الحرمان الحقيقي هو عدم المواظبة - وليس الضعف في الناحية العملية) أي أن ٩٨٪ من طلبة السنة النهائية فوق المتوسط وممتازين في الناحية العملية وهذا يخالف الواقع طبعاً - هذا علاوة على أن درجات الأشغال العملية لا تخضع لرقابة فعالة سواء من المدرس الأول أو الناظر أو المفتش .

٣ - اقتصار التقييم النهائي للدراسة (الدبلوم) على امتحان تحريري فقط :

على الرغم من أن جوهر الدراسة بالمدرسة الزراعية هو الدراسة العملية - فان امتحان الدبلوم - وهو التقييم النهائي لدراسة مهنية مدتها ثلاث سنوات - امتحان تحريري - ويكفي لأي طالب يجيد القراءة والكتابة مهما كانت كفاءته من الناحية العملية - أن يستظهر سبعة كراسات في كل كراسة مائة صفحة للمواد الزراعية المقررة للحصول على دبلوم المدارس الزراعية - وهذا دعا المدارس الى تركيز جهدها في معاونة طلبتها على اجتياز الامتحان التحريري .

٤ - خلو برامج تدريب المدرسين من برامج لتنمية القدرة والمهارة اليدوية :

برامج التدريب الحالية عبارة عن زيارات أو محاضرات . وإذا حدث ودرب المدرسون على قدرة يدوية فيكون ذلك لمدة قصيرة ولمرات قليلة دون تحديد لمستوى المهارة العملية الواجب أن يصل اليه المدرس ، كما أن تدريب المدرسين لا ينتهي بتقييم جاد يحدد ما إذا كان المدرس قد اكتسب القدرات اليدوية التي سيمارسها بالمستوى المطلوب - وكيف يعطى الشيء فاقده .

٥ - عدم المام المدرس بالمسلك العلمي لتنمية القدرات اليدوية :

تنمية قدرة الطالب اليدوية دراسة لها أسس وقواعد يجب أن يلم بها المدرس المهني حتى يمكنه تنميتها في الطالب . ولم تيسر لمدرسي المدارس الزراعية هذه الدراسة حتى الآن .

٦ - عدم وجود كتب مدرسية للدراسة العملية :

لا يوجد هذا النوع من الكتب حتى الآن في أيدي الطلبة ، لذا تسير الدراسة العملية حيثما اتفق في معظم المواد - فلا تمرينات متدرجة وبالتالي لا خطوات للعمل لكل تمرين .

٧ - ضعف اشراف ناظر المدرسة على التدريب العملي :

بعثرة جهد ناظر المدرسة في أمور متعددة واختلاف مقاييس التقييم جعلت اشرافه على التعليم والتدريب - وهي مهمته الرئيسية - ضعيفا ، وأنصرف جهده الى أمور أخرى بعيدة كل البعد عن هذه المهمة .

طريق الاصلاح

أما وقد حددت العوامل التي سببت اخفاق الدراسة العملية بالمدرسة الزراعية ، فقد أصبح طريق الاصلاح واضح المعالم يمكن السير فيه والقضاء على عوامل الاخفاق والنهوض بالدراسة العملية لتحقيق رسالة المدرسة الزراعية في اعداد خريج يمكنه كسب عيشه بيده في الميدان الزراعي .

معالم الطريق

١ - المناهج الدراسية :

لا فائدة من دراسة عملية لا يحدد في مناهجها لكل مادة ولكل فرقة المهارات المطلوب من الطالب اكتسابها ومستوى المهارة الواجب أن يصل اليه الطالب . فالواجب مراعاة ذلك في المناهج ولا يسمح لأي طالب بالانتقال الى فرقة أعلى الا اذا وصل في مختلف المهارات الى المستوى المحدد .

٢ - درجات الأشغال العملية :

لكي تكون لدرجة الأشغال العملية أثرها في تشخيص نمو الطالب من الناحية العملية يتبع ما يأتي :

(أ) توزع درجة الأشغال العملية على أشهر السنة حتى آخر أسبوع في الدراسة .

(ب) توزع درجة المادة العملية على الجوانب المختلفة للدراسة العملية كل جانب حسب أهميته وفق المثال التالي :

١٠٪ لامتحانات قصيرة - ٢٥٪ مشروع عملي يقوم به الطالب - ١٠٪ واجبات - ١٠٪ كراسية العمل - ٤٥٪ على الدقة في الانجاز والمثابرة والانتباه واتباع التعليمات - ويمكن تعديل هذه النسب حسب ظروف كل مادة .

ج) يجب أن يعرف الطالب درجته جملة وتفصيلا أولا بأول ، لأن هذا يحفز همم الطلبة .

د) واجب المدرس الأول والناظر والمفتش الاشراف الفعلى على تقدير الدرجات للتحقق من أنها موزعة على أشهر السنة وعلى جوانب الدراسة العملية ، وحسب مقاييس واضحة محددة وليست جزافا .
هـ) يجب أن يدرك الطالب والمشرفون على تعليمه أن الدرجات وسيلة تدل على مدى نمو الطالب في الناحية العملية وليست غاية في حد ذاتها .

٣ - التقييم النهائى للدراسة (امتحان الدبلوم) :

تقييم القدرات اليدوية والمهارات التى اكتسبها الطالب طول دراسته العملية أمر واجب ، ويتم ذلك بوسيلتين :

١) قيام الطالب بمشروع زراعى فردى يخصص له جانب من درجة الأشغال العملية .

ب) اجراء امتحان عملى عام مقاييسه موحدة لامكان قياس الفروق الفردية من الناحية العملية بين طلبة المدارس الزراعية - سيوجه هذا الامتحان العملى جهد المدرسة الى تقوية الطالب فى الناحية العملية . وهذا الامتحان ليس بدعا بل هو معمول به فى جميع امتحانات مدارس الزراعة بالانجلترا ، وفى امتحان دبلوم المدارس الصناعية بالاقليم المصرى .

٤ - تدريب المدرسين :

يعطى الأهمية الأولى فى برامج تدريب المدرسين مستقبلا لتدريبهم تدريباً جاداً متصلاً على أنواع القدرات والمهارات اليدوية التى سيقومون بتعليمها . ولا يسمح للمدرس بالتدريس الا اذا وصل الى درجة معينة من المهارة تزيد على الأقل عما هو مطلوب منه أن يعلمه .

٥ - المسلك العلمى لتنمية القدرات اليدوية :

على المدرس أن يسير على النهج الآتى لتنمية القدرة اليدوية لدى الطالب :

- ١) من الضرورى أن تكون القدرة أو القدرات التى سيعلمها المدرس ومستوى المهارة المطلوب واضحة فى ذهنه .
- ب) على المدرس أن يثير رغبة الطالب فى اكتساب القدرة اليدوية ، ويساعد على تحقيق هذا الغرض مساعدة كبيرة عرض نماذج لأعمال أداها عمال مهرة ، أو مشاهدة عملية تؤدي تأدية صحيحة . وهذا يطبع فى ذهن الطالب صورة صحيحة للمثل الواجب عليه أن يحتذى به ، علاوة على فائدته فى إثارة رغبته . فاذا أحس الطالب برغبته فى اكتساب القدرة سارت الأمور نحو الهدف المطلوب بسهولة

دون أن نذكر للطالب أن على الفلاح أن يعرف كيف يؤدي هذا العمل . هذا كلام لا فائدة فيه إلا إذا أثرت رغبة الطالب .

(ج) إذا نجح المدرس في إثارة رغبة الطالب ، وشعر بأنه في حاجة إلى اكتسابها ، هنا تبرز المشكلة ، وهي كيفية الوصول إلى هذه القدرة سواء ذكرت المشكلة أم لم تذكر فالموقف قد أملاها .

(د) بعد ذلك يطلب المدرس من الطلبة تسمية الخطوات الهامة اللازمة لإنجاز العملية وعادة يتمكنون من تسمية الخطوات - إلا إذا كانت المشكلة غير مألوفة لديهم - وعلى المدرس في هذه الحالة المساعدة في تسمية الخطوات الضرورية ، وذكر خطوات العملية يتضمن نوعاً من التحليل يساعد على حل المشكلة .

(هـ) قد يكون من المفيد في هذه المرحلة أن يرجع الطلبة إلى كتبهم (على أن توجد هذه الكتب أولاً) لمعرفة كيفية إنجاز الخطوات المختلفة . وهذا يتوقف على نوع القدرة البدوية وعلى مجموعة الطلبة .

وفي الكثير من القدرات يكون الإيضاح العملي أفضل من القراءة ، وقد يحتاج الطلبة إلى القراءة عقب الإيضاح العملي وذلك ليستكملوا فهم ما غمض عليهم .

(و) إذا كانت العملية صعبة الأداء فمن الواجب عمل إيضاح عملي للطلبة ، أما بواسطة المدرس أو أي شخص مدرب أو بواسطة الأفلام أو الشرائح . ويوضح المدرس دائماً أثناء الإيضاح العملي السبب في اتباع هذه الطريقة ، ويتابع المدرس الإيضاح ببطء مع توجيه انتباه الطلبة إلى ما يجب عليهم ملاحظته - ويعطى للطلاب الوقت والفرصة للمتابعة والملاحظة دون مقاطعة - وعلى المدرس أن يكون حذراً حتى لا يغطي الشرح على الملاحظة ، وعليه أن يتذكر الحاوي الذي يعرض العنابة على الجمهور - أنه يشغل انتباه المتفرجين عما يعمل به بيديه بكلامه المتواصل .

ويشجع الطلبة على توجيه الأسئلة التي توضح لهم ما صعب عليهم فهمه .

ولا تكمل الفائدة من الإيضاح العملي إلا إذا أتيحت الفرصة كاملة للطلبة لكي يشاهدوا ما يؤدي أمامهم وأن يسمعوا ما يقال .

(ز) يبدأ الطلبة بعد ذلك في أداء العملية بأنفسهم - على أن تتوفر لهم الأدوات والمواد اللازمة للعملية - وعلى المدرس أن يمر على كل طالب أثناء أدائه العملية - موضحاً ومصححاً ومشجعاً حسب أداء كل طالب - وفي حالة وجود أخطاء شائعة يعيد المدرس شرح هذه الخطوة للمجموعة كلها توفيراً لوقته ووقت الطالب .

(ح) قبل تأدية العملية على نطاق واسع - أو إذا تطلبت العملية استعمال مواد غالية الثمن - يعطى المدرس طلبته تمرينات عملية على الخطوات التي تتطلبها العملية ، ويشرف على الطلبة أثناء أدائها للتأكد من

أنهم وصلوا الى التطبيق الفنى الصحيح ، والى المستوى المطلوب ، والى درجة الاستيعاب اللازمة . ويعالج فى هذه الأثناء نقط الضعف ويصلح الأخطاء .

ط (يزيد من خبرة الطالب العملية بقياس إنتاجه أو ما أنجزه من عمل . لذلك يدرب الطلبة على التمييز بين الإنتاج الحسن والإنتاج الرديء ، ولن يصل الطالب الى الإنتاج الحسن الا اذا تمكن من التمييز بين هذا وذاك . ومقياس جودة الإنتاج يحدده الغرض الذى سيستعمل فيه .

ى (على المدرس أن يلاحظ أن الطلبة يؤدون العملية تأدية صحيحة ، فالتدريب الناجح يحدث تغيراً تاماً مستمراً فى السلوك .

ويمكن تعديل هذا المسلك فى تنمية القدرة اليدوية ليوائم نوعاً معيناً من القدرة اليدوية ، أو ليتفق مع طبيعة وعدد أفراد مجموعة من الطلبة ، أو حسب مايتوفر من أدوات أو مواد . ومن المشاهد أن اكتساب القدرة اليدوية يكون أوفر كلما قل عدد أفراد المجموعة .

٦ - كتب الدراسة العملية :

هذا النوع من الكتب معدوم فى مدارسنا ، والواجب أن يكون فى يد الطالب - لكل مادة زراعية - كتاب يحوى التمرينات العملية المطلوبة ، على أن تقسم التمارين على أسابيع السنة الدراسية ، ويوضح فى كل تمرين الهدف منه وخطوات العمل .

٧ - اشراف ناظر المدرسة على الدراسة العملية :

واجب ناظر المدرسة الرئيسى هو الاشراف على التعليم والتدريب . اما ماعدا ذلك من أمور فانه فى المقام الثانى . ويجب أن يكون الجزء الرئيسى من تقويم الناظر لمدى اشرافه الفعلى على عملية التعليم والتدريب .

مراجع البحث

- 1) Cook, G. C., and L. J. Phipps, «A Handbook on Teaching Vocational Agriculture,» The Interstate, Danville, III, 1952.
- 2) Hammonds, C., «Teaching Agriculture,» Mc Graw-Hill Book Company, Inc., New-York, 1950.
- 3) Garris, E. W., «Teaching Vocational Agriculture.» Mc Graw-Hill Book Company; Inc., New-York, 1954.

ارقام تتكلم

كثافة الفصل في مراحل التعليم المختلفة وتغيرها في السنوات

من ٥٣/٥٤ الى ٥٨/٥٩

للاستاذ ثابت عزيز الشاروني

بإدارة الاحصاء

من الظواهر التربوية المعروفة أن مدى استفادة التلميذ من مجهود المدرس في الفصل يتأثر الى حد كبير بعدد التلاميذ في الفصل بالإضافة الى العوامل الاخرى المؤثرة في هذه الظاهرة .

ومن المعروف أنه كلما زاد عدد تلاميذ الفصل قل نصيب التلميذ من اهتمام المدرس ومجهوده ، الامر الذي يترتب عليه ضعف تحصيله . ولذلك يهتم المختصون من الفنيين بدراسة متوسط عدد تلاميذ الفصل في كل فرقة بمراحل التعليم المختلفة .

ومن الطبيعي أن عدد تلاميذ الفصل الواحد يجب ألا يتجاوز حدا معين يرى التربويون - نتيجة لتجاربهم المختلفة - أنه الحد الذي تتحقق عنده الفائدة المنشودة للتلميذ - وفي الوقت نفسه يتحقق به عدم الاسراف في نفقات التعليم ، إذ أن قلة عدد تلاميذ الفصل يتبعها زيادة نصيب التلميذ من مجهود المدرس . ولكن ذلك يؤدي الى زيادة كبيرة في التكاليف - فاذا ما أنقصنا عدد تلاميذ الفصل تلميذا واحدا أو تلميذين في المتوسط نجد أنه ينجم عن ذلك زيادة في النفقات تبلغ آلاف الجنيهات .

ففي المرحلة الابتدائية مثلا بلغ متوسط تلاميذ الفصل (٤٢) . فلو قللنا هذا العدد الى (٤٠) تلميذا في المتوسط لكلفنا تخفيض تلميذين في كل فصل مبلغا يصل الى حوالي مليون جنيه ، قد يكون من الافضل انفاقها في تعليم عدد أكبر من التلاميذ . فالمشكلة تحتاج الى الموازنة بين تقليل عدد تلاميذ الفصل لارتفاع بنوع التعليم ، وبين زيادة عدد تلاميذ الفصل لارتفاع بكمية من يشملهم التعليم .

وفي الجدول التالي نعرض متوسط عدد التلاميذ في الفصل في كل فرقة في مراحل التعليم المختلفة بالاقليم الجنوبي للجمهورية العربية المتحدة في العام الدراسي ٥٨/٥٩ .

نوع التعليم					
الاولى	الثانية	متوسط عدد تلاميذ	الفصل في الفرق المختلفة	السادسة	
		الثالثة	الرابعة	الخامسة	
٤٦	٤٧	٤٣	٤١	٣٨	٣٤
٤٦	٤٥	٤٥	٤٥	٤٣	٤١
٢٩	٢٧	٣١	٢٩		
٢٩	٢٧	٢٨	٢٧		
٣٥	أدبي	٢٧			
	علمي	٣١			
٣٥	أدبي	٢٩			
	علمي	٣١			
	٣٠	٢٧			
٣٠	٢٨	٢٧			
٢٨	٢٤	٢٩			
٢٨	٢٨	٢٨			
٢٢	٣٢	٢٩			
٢٩	٣٠	٢٩			
٣٠	٢٧	٢٤			
٣١	٢٩	٢٩			
الابتدائي الاميري					
الابتدائي الحر الممان					
الاعدادي العام الاميري					
الاعدادي الحر الممان					
الثانوي العام الاميري					
الثانوي العام الحر الممان					
الاعدادي الفني الصناعي					
الاعدادي الفني الزراعي					
الاعدادي الفني التجاري					
الثانوي الفني الصناعي					
الثانوي الفني الزراعي					
الثانوي الفني التجاري					
الثانوي الفني النسوي					

ونجد من البيانات السابقة ان متوسط عدد تلاميذ الفصل بالتعليم الابتدائي يزيد عنه في جميع مراحل التعليم الاخرى ، اذ يصل المتوسط في الفرق الاولى الى ٤٦ تلميذا في الفصل بكل من التعليم الاميرى والتعليم الحر ويقل هذا العدد في الفرق النهائية حتى يصل في الفرق السادسة الى ٣٤ تلميذا في التعليم الاميرى والى ٤١ تلميذا في التعليم الحر . ويرجع ذلك الى عدة عوامل منها انقطاع بعض التلاميذ عن اتمام المرحلة في الفرق النهائية حيث تؤهلهم اعمارهم للدخول في ميدان العمل والسعى وراء الرزق لمعاونة ذويهم ، ومنها انقطاع بعض التلميذات بعد سن العاشرة في بعض القرى نتيجة لتمسك آبائهن بالافكار القديمة في شأن تعليم الفتاة ، وغير ذلك من العوامل الاخرى . اما في التعليم الاعدادى العام فنجد ان كثافة الفصل في الفرق المختلفة لا تتجاوز ٣٠ تلميذا في الفصل ، الا في الفرق الثالثة بالمدارس الحكومية حيث يصل المتوسط الى ٣١ تلميذا في الفصل . .

وفي التعليم الثانوى العام نلاحظ زيادة متوسط عدد تلاميذ الفصل بالقسم العلمى عنه في القسم الادبى مما يبين زيادة اقبال الطلبة على الدراسة بالقسم العلمى عن القسم الادبى - هذا مع العلم بان جملة عدد فصول القسم العلمى بالتعليم الثانوى نحو ثلاثة امثال عدد فصول القسم الادبى في الفرقتين الثانية والثالثة .

وفي التعليم الثانوى الفنى نلاحظ ارتفاع كثافة الفصل خصوصا في التعليم الصناعى اذ يصل تلاميذ الفصل في كل من الفرقتين الاولى والثانية من التعليم الثانوى الصناعى الى ٣٢ تلميذا في المتوسط ، ويرجع ذلك الى الاتجاه نحو التوسع في التعليم الفنى لتخريج الفنيين اللذين لمواجهة احتياجات البلاد .

تغير كثافة الفصل في السنوات من ٥٣/٥٤ الى ٥٨/٥٩ :

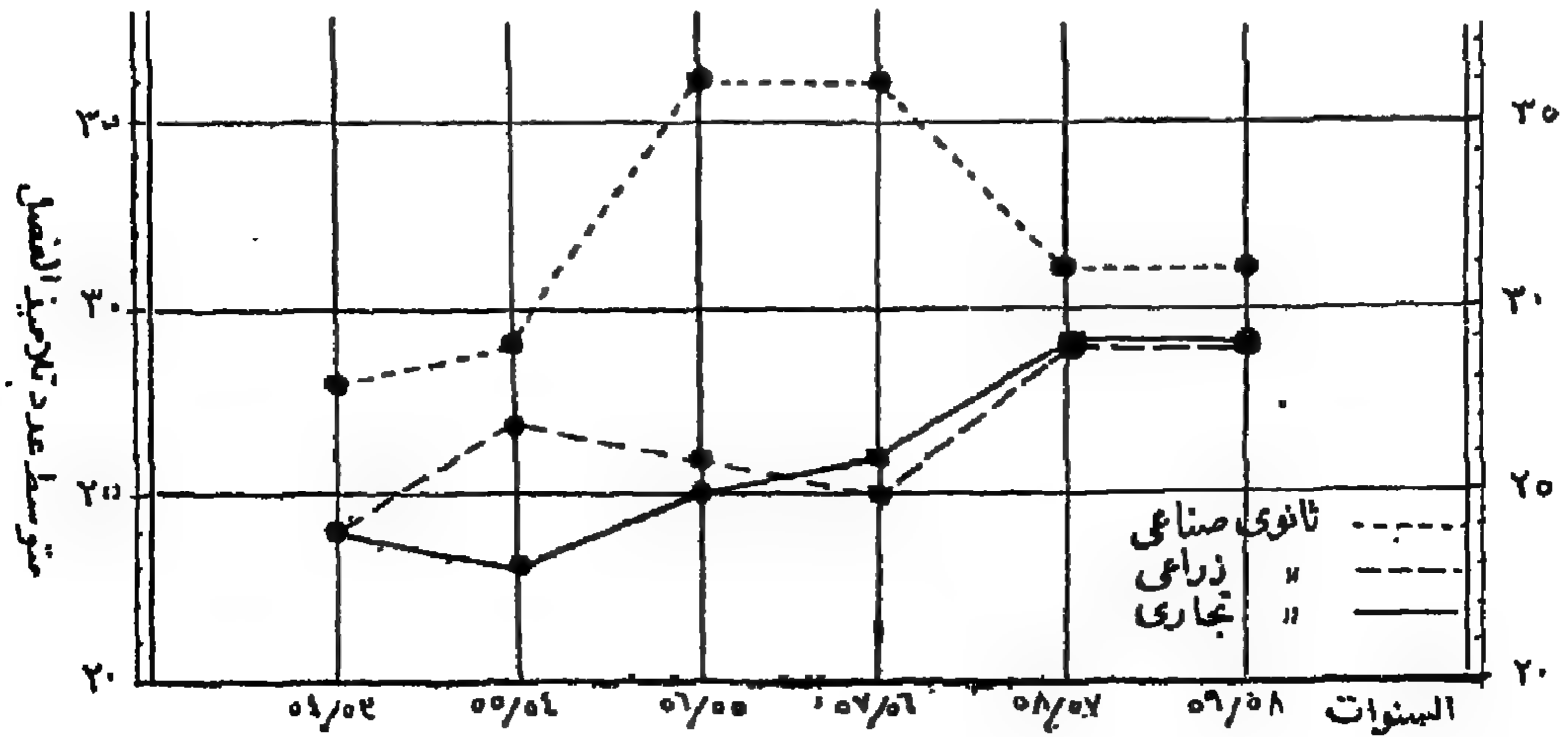
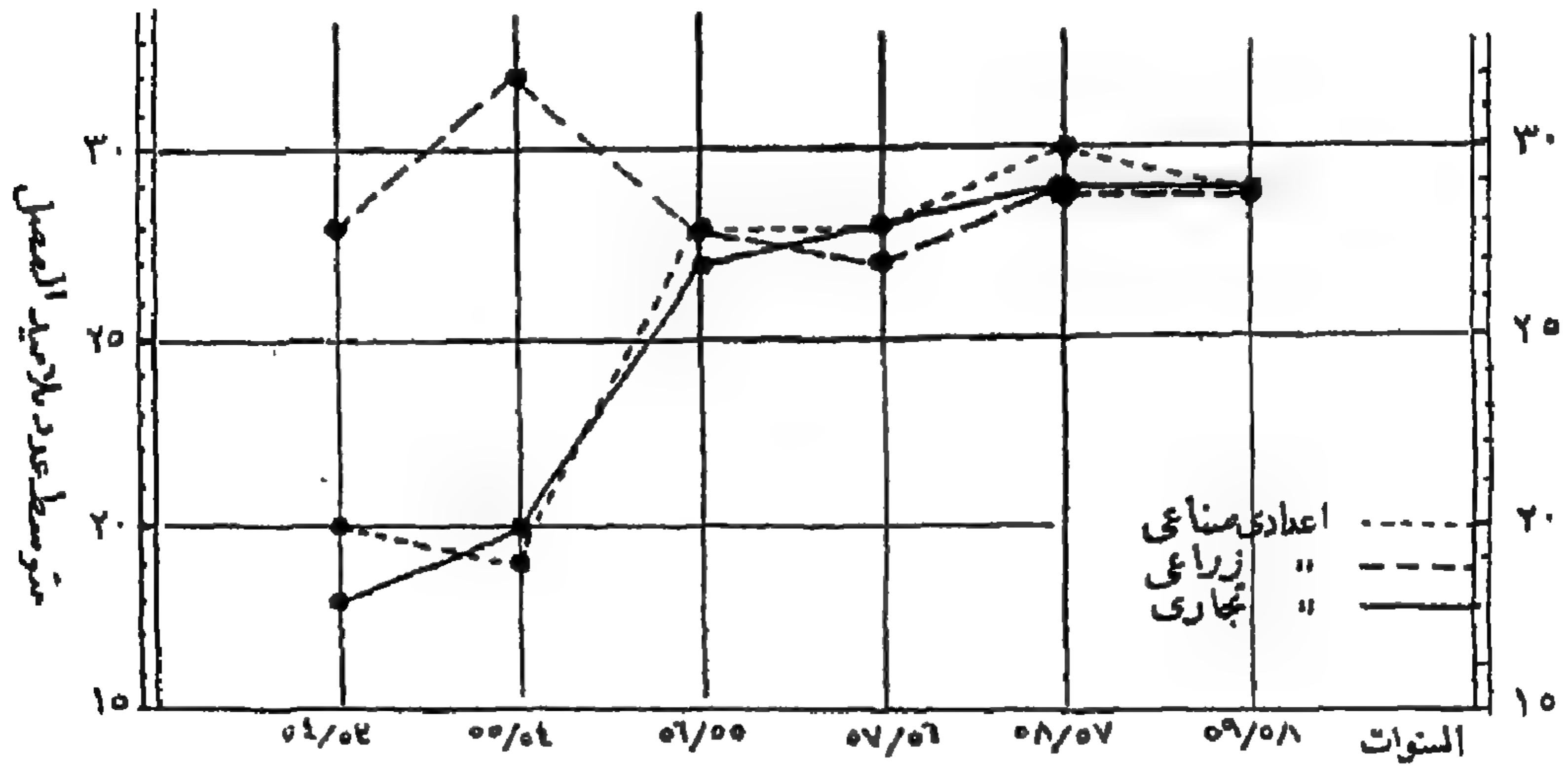
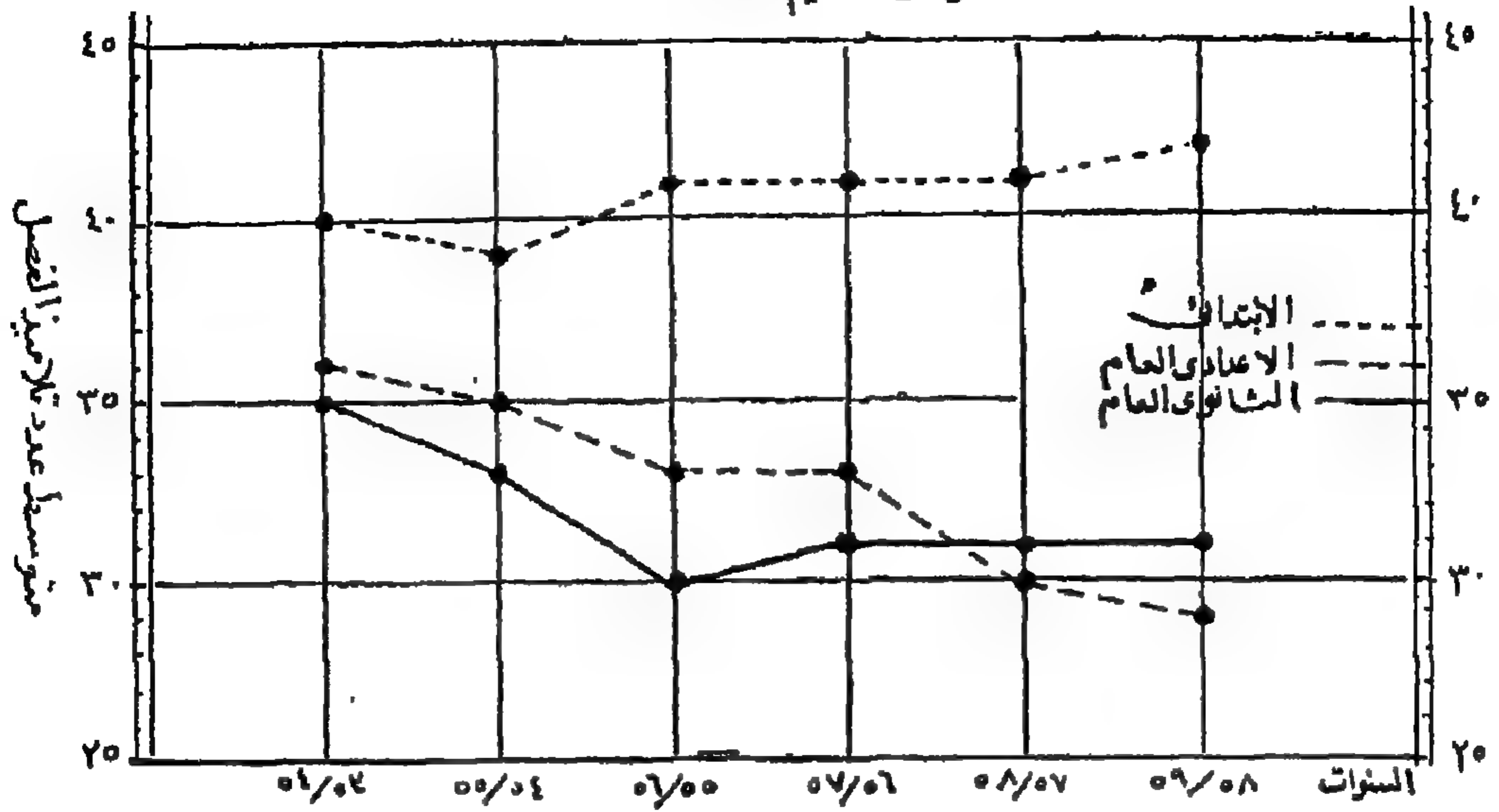
ولئن كان البيان السابق يمثل الوضع الحالى في العام الدراسى الحاضر الا ان متابعة التغير في السنوات السابقة يعطينا دلالة اوضح عن :

١ - مدى التغير في كثافة الفصل بمراحل التعليم المختلفة ، وهل نتجه في نظمنا التعليمية الى متوسط مقبول (تربويا واقتصاديا) لتلاميذ الفصل في كل مرحلة ؟

٢ - مدى الاقبال على كل نوع من انواع التعليم اذا ما قارنا متوسط تلاميذ الفصل بالعدد الدال على جملة الفصول .

والبيان التالى يعطينا عدد الفصول ، وكذا متوسط عدد تلاميذ الفصل الواحد في السنوات من ٥٣/٥٤ الى العام الحالى ٥٨/٥٩ في التعليم العام وفي التعليم الفنى بمرحلتيه الاعدادية والثانوية .

متوسط عدد تلاميذ الفصل في السنوات من ٥٣ إلى ١٣٥٩/٥٨
مراحل التعليم المختلفة



* وفي التعليم الابتدائي نلاحظ اضطراب زيادة متوسط عدد تلاميذ الفصل مع الزيادة المضطربة في عدد الفصول في هذه المرحلة . ويرجع ذلك الى زيادة عدد الاطفال في سن الالزام والى محاولة استيعاب اكبر عدد من الاطفال في سن التعليم بهذه المرحلة .

* وفي التعليم الاعدادي العام نلاحظ تناقص متوسط عدد تلاميذ الفصل حيث يهبط من ٣٦ في سنة ٥٤/٥٣ الى ٢٩ في سنة ٩٥٩/٥٨ ، هذا مع التناقص المستمر في جملة عدد فصول المرحلة الاعدادية . ويرجع ذلك الى السياسة الجديدة في التعليم ، تلك السياسة التي تعمل على الحد من التعليم العام والتوسع في التعليم الفني . كما ان اختلاف نظام القبول في هذه المرحلة كان له اثره الواضح في خفض متوسط عدد تلاميذ الفصل في سنتي ٥٨/٥٧ ، ٩٥٩/٥٨ ، اذ ان القبول بالمرحلة الاعدادية في هاتين السنتين كان مقصورا على من اتموا الدراسة بالمرحلة الابتدائية بعد اجتياز امتحان القبول بالمرحلة الاعدادية في مستوى اتمام الفرقة السادسة من المرحلة الابتدائية ، بينما كان القبول قبل هاتين السنتين مباحا لمن اتموا الفرقة الرابعة من المرحلة الابتدائية بعد اجتياز امتحان القبول في مستوى هذه الفرقة .

* وفي التعليم الاعدادي الفني يلاحظ اضطراب زيادة متوسط عدد تلاميذ الفصل مع الزيادة المضطربة في عدد الفصول بجميع أنواع التعليم الفني . ففي التعليم الاعدادي التجاري ترتفع كثافة الفصل من ١٨ في سنة ٥٤/٥٣ الى ٢٩ في سنة ٥٩/٥٨ مع زيادة في عدد الفصول من ١٠ في سنة ٥٤/٥٣ الى ١٨٩ في سنة ٥٩/٥٨ . وفي الاعدادي الزراعي كانت كثافة الفصل ٢٨ في سنة ٥٤/٥٣ وأصبحت ٢٩ في سنة ٥٩/٥٨ ، بينما زاد عدد الفصول من ٣٤ في سنة ٥٤/٥٣ الى ٢٤٦ في سنة ٥٩/٥٨ . وفي الاعدادي الصناعي كانت كثافة الفصل ٢٠ في سنة ٥٤/٥٣ وأصبحت ٢٩ في سنة ٥٩/٥٨ ، وزاد عدد الفصول من ١٠٤ في سنة ٥٤/٥٣ الى ٥٨٧ في سنة ٩٥٩/٥٨ . ويرجع ذلك الى التوسع في التعليم الفني لمواجهة احتياجات البلاد لتنمية اقتصادها والنهوض بالزراعة والصناعة فيها .

* وفي التعليم الثانوي العام نلاحظ تناقص متوسط عدد الطلبة في الفصل حيث يهبط من ٣٥ في سنة ٥٤/٥٣ الى ٣١ في سنة ٥٩/٥٨ . ويرجع ذلك الى الحد من القبول في الثانوي العام وجعل الافضلية للالتحاق به لصغار السن من التلاميذ والحاصلين على نسبة مرتفعة من مجموع الدرجات في امتحان الشهادة الاعدادية .

* أما في التعليم الثانوي الفني فنلاحظ اضطراب زيادة متوسط عدد التلاميذ في الفصل حيث تصل في التعليم الثانوي التجاري من ٢٤ في سنة ٥٤/٥٣ الى ٢٩ في سنة ٩٥٩/٥٨ ، بينما زاد عدد الفصول من

١٨٣ في سنة ٥٤/٥٣ الى ٧٣٨ في سنة ٥٩/٥٨ . وفي التعليم الثانوى الزراعى ترتفع كثافة الفصل من ٢٤ في سنة ٥٤/٥٣ الى ٢٩ في سنة ٥٩/٥٨ بينما زاد عدد الفصول به من ٩٧ في سنة ٥٤/٥٣ الى ٢٣٧ في سنة ٥٩/٥٨ . وفي التعليم الثانوى الصناعى ترتفع كثافة الفصل من ٢٨ في سنة ٥٤/٥٣ الى ٣١ في سنة ٥٩/٥٨ بينما زاد عدد الفصول به من ٣٢٦ في سنة ٥٤/٥٣ الى ٤٢٥ في سنة ٥٩/٥٨ ، وفي التعليم الثانوى النسوى ترتفع كثافة الفصل من ٢٠ في سنة ٥٤/٥٣ الى ٢٧ في سنة ٥٩/٥٨ بينما زاد عدد الفصول من ١٥٧ في سنة ٥٤/٥٣ الى ٢٢٨ في سنة ٥٩/٥٨ .

عدد الفصول ومتوسط تلاميذ الفصل في التعليم العام

من سنة ٥٣/١٩٥٤ الى سنة ٥٨/١٩٥٩

السنة	جملة الفصول	كثافة الفصل	جملة الفصول	كثافة الفصل	جملة الفصول	كثافة الفصل	الاعداد العام	الثانوى العام
١٩٥٤/٥٣	٣٥٢٢٣	٤٠	٩٥٧١	٣٦	٢٦٦٧	٣٥		
١٩٥٥/٥٤	٤٠٤١٦	٣٩	١٠٠٠٦	٣٥	٣١٩٨	٣٣		
١٩٥٦/٥٥	٤٥٤٤٠	٤١	١٠٠١٦	٣٣	٣٥٤٥	٣٠		
١٩٥٧/٥٦	٤٧٩٣٢	٤١	٩٥٨٥	٣٣	٣٥٢٣	٣١		
١٩٥٨/٥٧	٥١٢١٧	٤١	٩١١٤	٣٠	٣٥٧٤	٣١		
١٩٥٩/٥٨	٥٢٩٢٣	٤٢	٧٦٧١	٢٩	٣٣٨٧	٣١		

* البيان الخاص بالسنة الدراسية ١٩٥٩/٥٨ مأخوذ من الاحصاء المبدئى للسنة المذكورة .

كثافة الفصل المبينة عبارة عن خارج قسمة جملة تلاميذ المرحلة بجميع المدارس على عدد الفصول ، فمثلا كثافة الفصل بالتعليم الابتدائى هي جملة تلاميذ المرحلة الابتدائية مقسوما على جملة عدد فصول المرحلة المذكورة .

عدد الفصول ومتوسط تلاميذ الفصل في التعليم الاعدادي الفني

من سنة ١٩٥٤/٥٣ الى سنة ١٩٥٩/٥٨

السنة	جملة الفصول	كثافة الفصل	جملة الفصول	كثافة الفصل	جملة الفصول	كثافة الفصل	الاعدادي الصناعي	الاعدادي الزراعي	الاعدادي التجاري
١٩٥٤/٥٣	١٠٤	٢٠	٣٤	٢٨	١٠	١٨			
١٩٥٥/٥٤	١٤٣	١٩	٤٢	٣٢	١١	٢٠			
١٩٥٦/٥٥	٢١١	٢٨	٦٧	٢٨	٢٠	٢٧			
١٩٥٧/٥٦	٣٠٩	٢٨	٩٧	٢٧	٥٥	٢٨			
١٩٥٨/٥٧	٤٤٧	٣٠	١٦٩	٢٩	١٢٩	٢٩			
١٩٥٩/٥٨	٥٨٧	٢٩	٢٤٦	٢٩	١٨٩	٢٩			

عدد الفصول ومتوسط تلاميذ الفصل في التعليم الثانوي الفني

من سنة ١٩٥٤/٥٣ الى سنة ١٩٥٩/٥٨

السنة	جملة الفصول	كثافة الفصل	جملة الفصول	كثافة الفصل	جملة الفصول	كثافة الفصل	جملة الفصول	كثافة الفصل	الثانوي الصناعي	الثانوي الزراعي	الثانوي التجاري	الثانوي النسوي
١٩٥٤/٥٣	٣٢٦	٢٨	٩٧	٢٤	١٨٣	٢٤	١٥٧	٢٠				
١٩٥٥/٥٤	٢٣٧	٢٩	٩٩	٢٧	١٩٩	٢٣	١٤٨	٢٤				
١٩٥٦/٥٥	٢٠٠	٣٦	١٤٣	٢٦	٣٠٠	٢٥	١٧٦	٢٣				
١٩٥٧/٥٦	٢٧٣	٣٦	١٧٥	٢٥	٤١٢	٢٦	١٨٤	٢٥				
١٩٥٨/٥٧	٣٧٠	٣١	٢١٣	٢٩	٥٩٢	٢٩	٢١٦	٢٦				
١٩٥٩/٥٨	٤٢٥	٣١	٢٣٩	٢٩	٧٣٨	٢٩	٢٢٨	٢٧				

Journal of Education
Journal of the Association of Arab Universities
of the Institutions of Education — Cairo

- Issued Quarterly in. (November-January-March-May).
- Publishes Essays and Research Dealing with Education, Teaching, and Related Fields
- All Rights Reserved for the Association.
- Materials for Publications to be addressed to Dr. Mohamed Kh. Barakat, Secretary of the Editorial Board, 13, Liberation Square, Cairo, Tel. 31486.
- All other correspondence to be addressed to ustaz Abd El Fattah El Miniawi, Executive Director at the same address.
- Annual subscription as follows :

Minimum Period of Subscription one year.

Membership P.T. 84

In Egypt and Sudan P.T. 60

reduced to P.T. 40 for Students of Teacher
Training Institutions.

Abroad P.T. 75

Price Per Copy

Egypt and Sudan P.T. 15	Palestine & Jordan 200 Mill.
Syria and Lebanon 200 L.P.T.	Iraq 200 Fils.

JOURNAL OF EDUCATION

ISSUED BY THE ASSOCIATION OF THE GRADUATES
OF INSTITUTES OF EDUCATION — CAIRO.

EDITOR : DR. ABD EL AZIZ EL-KHOUSSY

2nd Issue

January 1959

Year XI

C O N T E N T

	Page
System of Education in S. Arabia	1
Prince Fahd Ibn Abd El Aziz. Minister of Education.	
Teacher and Child	14
Ustaz Mohamed Hussein El Makhzangy.	
Free Comments on Collective Service Units	19
Ustaz Abdel Azeem Seoud.	
Motherhood and Childhood in the Arab Home	22
Dr. Mohamed Kh. Barakat.	
Fresher teachers and Inspection	37
Dr. Abdel Lateef Fouad Ibraheem.	
Rhythm	45
Dr. Mohamed N. Rafat.	
How we help Egyptian puber girls to adjust	54
Report on a visit to Assyout and Souhag Zones	59
Dr. Mohamed Kh. Barakat	
Ustaz Abdallah Ismail	
Practical Study in Secondary Schools of Agriculture ...	66
Ustaz Mohamed Abdel Khalik Deraz.	
Numbers Speak	72
Ustaz Thabit A. El Sharouny.	

جَمْعُ الثَّرَايَةِ

تصدرها رابطة خريجي معهد التربية بالقاهرة
رئيس التحرير : الدكتور عبد العزيز القوصي

العدد الحادي عشر مارس ١٩٥٩ العدد التسالي

فهرس المحتا

صفحة

- ١ دعوة مجتمع عربي موحد
للأستاذ محمد الساماري وزير المعارف الأسبق
- ٢ فكرة المدارس الإعدادية العملية
الدكتور عبد العزيز القوصي
- ٥ نشأة المدارس الإعدادية العملية
الأستاذ أحمد مصطفى
- ١٠ المشروعات التربوية بمنطقة دمياط العملية
الأستاذ إمام ناصف
- ١٥ النهوض بالتعليم في الأقاليم الشمالية من الجمهورية العربية المتحدة
الأستاذ محمد حري حري
- ٢٤ التوجيه المهني في المدارس الزراعية
الدكتور محمد خليفة بركات
- ٢٨ رأي في تعليم الفتاة
السيادة زينب محرز
- ٢٢ الخبرة الشماملة وتدريب الفنون
الدكتور حمدي حمدي
- ٢٧ ماذا نعلم المراهقين
دكتور ج . ا . لاورينز
مراجعة الأستاذ محمد الفراوي
- ٤٧ المؤتمر الدولي للتعليم (جنيف - يوليو ١٩٥٨)
تقرير الأستاذ محمد حسين المخزنجي
- ٦٠ الاجتماع العاشر للاتحاد الدولي للصحة العقلية - كوبنهاجن -
أغسطس ١٩٥٧
- ٦٧ تقرير الدكتور محمد نسيم رافت
نظام التعليم والمدارس في فنلندا
للأستاذ مصطفى حمدي
- ٧٦ أرقام تتكلم
إدارة الإحصاء بوزارة التربية والتعليم

5315

تتمسك بها وأبداً خريجيها معاً في كل وقت،

- ١- نشر الصحيفة أربع مرات في السنة - نوفمبر - يناير - مارس - مايو
- ٢- نشر الصحيفة المقالات والأبحاث التي تعالج شؤون التربية والتعليم وما يتعلق بها .
- ٣- جميع الحقوق الخاصة بما تنشره الصحيفة من مقالات وأبحاث ورسوم محفوظة لأربطة خريجي .مؤسسة التربية .
- ٤- رئيس المقالات باسم : الدكتور محمد خليفة بركات مستشار وزير صحيفة التربية ١٢ ميدان التحرير طيفون ٢١٤٨٦ .
- ٥- ما المقالات الأخرى فيرسل باسم : الأستاذ عبد الفتاح المنياوي مدير إدارة الصحفية في العنوان نفسه .
- ٦- قيمة الاشتراك السنوي :
- ٧- مصر والسودان :

٨٤ الاشتراك السنوي في عضوية الرابطة
والصحيفة

٦. الاشتراك السنوي في الصحيفة فقط

٤. الطلبة معاهد التربية ومدارس المعلمين

بالخارج : ٧٥ قرشا .

ولا يقبل الاشتراك الا عن مئة

ضمن النسخة :

بمصر والسودان ١٥ قرشا بفلسطين وشرق الاردن ٢٠٠ ملا

لبنان وسوريا ٢٠٠ علس بالعراق ٢٠٠ فلسا

صحيفة الترنيت

السنة الحادية عشرة مارس ١٩٥٩ العدد الثالث

نحو مجتمع عربي موحد

للاستاذ محمد العشماوي وزير المعارف الاسبق

اعلنا ونحن نعمل لتحقيق وحدة شاملة تجمع العرب على كلمة سواء ، وتوثق بين شعوبهم روابط اللفة والتعاون والتمازج ، وترتفع أصواتنا بتحية هذه الوحدة وجعلها شعارنا المفضل وأمنيتنا الكبرى وهدفنا الوحيد - أحوج ما نكون الى الأخذ بأسباب هذه الوحدة المنشودة وتهيئة الوسائل لبلوغها وتمهيد الطريق للسير قدما نحو تحقيقها من أيسر الطرق وأقرب المناهج وأول هذه الأسباب وأولها بالبداية ، التعريف بهذه الوحدة في المحيط العربي ، التعريف بما هيته وجوهرها وما تحققه من خير وتضامن وقوة للامة العربية - التعريف بأن هذه الوحدة طبيعية تنبع من صميم أوضاع المجتمع العربي وخصائصه وجغرافيته وتاريخه وكفاحه المشترك ، فلم يتوافر لامة من الأمم ما توافر للامة العربية من أسباب الوحدة في أى شكل من أشكالها فالماضى بأمجاده وأحداثه ومواقفه والوان نشاطه وشتى مناحي كفاحه واحد لا يختلف ، تدعمه الأحداث والاهداف الموحدة في كل حقبة من حقبة الزمن . واللفة واحدة ، ووحدة اللفة من أهم أسباب التقارب بل التمازج والتفاهم بالمشاعر والقلوب والعقول ، والعقيدة واحدة في جوهرها ومصادرها وعناصرها وما تدعو اليه من مثل عليا . والعادات والتقاليد واحدة وحدها ما قدمناه من عناصر تكفى وحدها لوضع أسس ركنة لهذه الوحدة المرتقبة القائمة فعلا تنظمنا جميعا في شتى نواحي نشاطنا ولا ينقصها الا التنظيم والتنسيق والتوجيه والتدعيم . فمشكلاتنا الاجتماعية متشابهة بل متماثلة ومصادر ثقافتنا متقاربة بل متمازجة وميادين نشاطنا في الماضى والحاضر متشابهة لا يحددها غير حدود اصطنعناها وتوشك أن تتلاشى ومستقبلنا الذى ينشده في تحقيق مجتمع أفضل تسوده العدالة والمساواة والاخاء والرخاء واحد متكامل متعاون ، برغم ما يبذله خصوم الوحدة من جهود لبث الفرقة وتوهين الوحدة . وكفاحنا في الماضى والحاضر موحد في نوبه وميادينه وأهدافه . وعدونا واحد عرفناه وكافحناه ولا نزال نخوض معه معركة التحرير . ومعالم نهضتنا واحدة في شتى مجالاتها وأوضاعها . وقد كانت هذه العناصر والسمات والتاريخ المشترك في أمجادنا وكفاحنا هي التى يسزت ودعمت بل وأوجبت قيام جامعة الدول العربية لتهيئة فرص التعاون والتضامن والتكافل والتفاهم ووضع الخطط المشتركة ورسم خطوطها العامة وتوحيد الكفاح وتحديد ميادينه وتنظيم صفوفه ليتحقق لهذه الامة الموحدة سبل الوحدة المرتقبة ، فما نجد من تقارب وتعاون وتساند بل وتمازج هو من عمل الطبيعة ومن وحي هذه الوحدة وما قد يطرأ من اختلاف في الراى والاتجاه بين الحكومات ، لا بين الشعوب ، من قفل أعداء هذه الوحدة العربية . فنبيلنا أن نحارب أسباب الفرقة حتى تفسر فكرة الوحدة العربية في طريقها ذون عقبات أو أشواق يدفعها الى الامام ايمان الشعوب العربية ووعيتها . والله الموفق الى اقوم سبيل .

فكرة المدارس الاعدادية العملية

للدكتور عبد العزيز القوصي
المستشار الفني لوزارة التربية والتعليم

لقد تكون في بلادنا في الوقت الحاضر وعى تعليمى قوى ، وأصبحت النظرة اليوم الى التعليم تختلف عما مضى .

كان التعليم في العهود الماضية مهمته تخرج الموظف أو شبه الموظف ، وهذه حقيقة من الحقائق التى يحفظها التاريخ ، ففي عهد محمد على اتجه التعليم وجهة معينة لان محمد على فتن بالقوة ، بقوة نابليون ، فأراد أن يجعل من نفسه «نابليون» آخر في بلاد الشرق ، فاتجه الى تقليد الحضارة الغربية في وقته ، وفهم انها تنحصر في ثلاث نواح : (الجيش . العلم . الصناعة) ولهذا أنشأ المدارس العالية أولا لتخرج مهندسين وأطباء ومن اليهم للجيش ، ثم اضطر الى أن ينشئ المدارس الثانوية لتغذى المدارس العالية ، والى أن ينشئ المدارس الابتدائية لتغذى المدارس الثانوية ، فقلب السلم التعليمى رأسا على عقب .

وكانت مصر تعرف قبل ذلك لونا آخر من التعليم هو اللون الدينى ، الذى يتمثل في الكتاتيب والازهر .

وشجع محمد على الجاليات الاجنبية على توطن مصر ، واقطعهم اقطاعيات ، وهؤلاء كان لهم تعليمهم الخاص .

وبهذا أصبح في مصر ثلاثة انواع من التعليم وثلاثة انواع من الثقافة تخرج انماطا مختلفة يصعب على كل منها أن يتفاهم مع أحد النوعين الآخرين ، علاوة على مآثره هذه الانواع من شعور بالنقص .

وعندما جاء احتلال الانجليزى أصبح للتعليم أساسا آخر ، فقد كان هم الانجليزى اضعاف الجيش وازعاف الصناعة وتخرج موظفين يخضعون للحكام ، ولهذا حاربوا التعليم وأغلقت كثيرا من المدارس بدعوى محاربة التعطل .

وهناك جانب مهم وهو أن وظيفة الحكومة كانت تعطى الموظف شيئا من السلطان والجاه ، وهذا السلطان والجاه ينعكس على من يتصلون بالموظف ، وبذلك تكونت طبقة من أعوان الانجليز أو من مساعدي الحكام تتطلب ممن عداها ، أى من طبقة الشعب الذى استنزفت موارده وثرواته الطاعة العمياء .

نظر الشعب الى ابنائه راغبا في حمايتهم من عسف ذوى السلطان ، فوجههم الى الناحية التى تهيب لهم شيئا من الجاه ، أى وافق الشعب على أن يكون التعليم وسيلة الى الوظيفة ، وانعكس هذا كله على نفسية الناس ، وكانت له نتائج المختلفة ، وقد لمسنا بأنفسنا صورا كثيرة لهذه التربية .

ومنذ أصبح التعليم وسيلة للتوظيف شعر الناس بأن الاعمال اليدوية والصناعات وما إليها شيء مهين ، وسرى هذا الشعور الى الموجهين أنفسهم ، واستقر في أذهان كثير من الناس أن العمل في المقاهي مثلاً أو في قيادة السيارات أو غيرها شيء لا يليق بشخص كريم ، وسرى هذا الشعور الى أعمال البيوت ، فنفر الناس منها .

والنتيجة الفعلية لهذه النظرة أن توافد الاجانب على بلادنا ليستغلوا بالاعمال اليدوية والعملية التي تدر الربح والرزق ، فانتقلت اليهم ثرواتنا ووصل التكيف بهؤلاء الى درجة اشربوا معها ثقافة المجتمع وتقاليده ، فاستغلوها لتستمر لهم السيطرة على هذه الاعمال .

وترتب على هذا أننا عشنا عالة على غيرنا ، وشجعنا على استيراد العمال ، وليس لهؤلاء من مؤهلات الا رغبتهم في العمل ، ونحن نشهد اليوم في المدن الكبرى انهم تجمعوا وأنشأوا لهم اندية وقاموا بأكثر من وجه من وجوه النشاط التي تخدم جالياتهم .

هذه حالة محزنة جداً ، لان التعليم عندنا نظري يكون العبيد لا السادة ، فالتلميذ الجيد للأسف هو التلميذ المطيع الذي يحفظ الدروس ويستمع الى مدرسه ، وكأنه الآلة تعمل مايراد منها اذا أراد غيرها دون تفكير ، ونحن نشل في الشخص يده ورجله وقلبه ولا ننشط فيه الا جانب التذكر الاعمى والحفظ الآلى لاغير ، أما جوانب التفكير والملاحظة والاجابة فنحن لانعنى بها على الاطلاق .

قصدت بهذا العرض أن أبين أهمية هذا الموضوع ، ومن سوء الحظ ان نسبة التعليم النظري الى التعليم العملي سنة ١٩٥٣ كانت ٨٣ الى ١٧ - والذي نريده أن تنعكس النسبة .

هذه المدارس الاعدادية العملية معروف انها تعد للحياة ، وأحسب ان هذا كلام نظري لا قيمة له الا اذا فكرنا جيداً في مدلول كلمة « للحياة » .

قد افكر في أن اخرج جيلاً من الناس يريد ان يعمل في مصنع . . او معمل او متجر او . . الخ ، وأسلحه أنا بالأسلحة التي تساعد في هذا الميدان ، أى أقدم له الادوات والخامات التي تساعد على النجاح في العمل الذي يريده .

هذا الكلام يمكن ترجمته الى نواح كثيرة ، ولكن يجب أن يكون ذلك بحسب كل مدرسة ، فلا يمكن أن نتصور أن مدرسة تشبه أخرى ، لانها في الواقع تخالفها في الحياة ، ولذلك لا ينبغي أن تتماثل برامج جميع المدارس العملية في كل البيئات ، وإنما يجب تنويعها تبعاً لحاجات كل بيئة ، والذي يخطط ذلك ويرسمه القادة الموجودون في كل بيئة لا القاهرة وحدها .

وعندما وضعنا برامج هذه المدارس تعرفنا بقدر الامكان رغبات كل بيئة وكيف يهضم التلاميذ مقومات البيئة التي يعيشون فيها ، وجاءتنا مقترحات ممتازة اتفقنا بها ولا شك .

وفي بعض زياراتنا للمدارس كنا نواجه أسئلة عديدة . منها : نريد

الاتحاق بمدارس المعلمين . ما مصيرنا ؟ ومعنى هذا أن هؤلاء السائلين لم يتطهروا بعد من أدران الماضي ، الماضي الذي كان يعتبر التعليم وسيلة الى الوظيفة فحسب .

ولكننى اذا رأيت تلميذا تقدم برغبة فى اعطائه سلفة ليستعين بها على عمل فكر فيه : نجارة . سمكرة . الخ فائننى أعتقد أننا نكون قد حققنا شيئا من النجاح .

أريد أن أخلق فى التلميذ حب العمل وروح العمل ، ولا أريد أن أقدم له المواد العملية فى اطار نظرى ، انما أريد أن يكون هو نفسه عمليا من نواح كثيرة : يدق المسمار . . يمسح قطعة الخشب . . يحسب الزمن اللازم لإنجاز عملية ما . . يكون مستعدا لان يفكر فى العمل ويتحمس له . وفوق ذلك يعتمد على نفسه .

كان التلميذ يتخرج من مدرسة « الصنائع » ثم يبحث عن وظيفة . . كتابية . . وهو معذور ، لان التعليم لم يعده للاعتماد على نفسه . وهذه نقطة ينبغى الاستفادة منها .

ومن أهم أهداف بلادنا اليوم : رفع مستوى المعيشة — رفع مستوى الانتاج — الاكتفاء الذاتى — واذا كان هذا هو اتجاه الدولة واتجاه التعليم بالتالى ، فمعنى هذا أن المدارس الاعدادية العملية السبع هى أهم المدارس فى الجمهورية العربية المتحدة ، وأكرر هذا القول وأؤكدده .

لقد تضخم التعليم الجامعى عندنا . عندنا خمس جامعات فيها ٧٥.٠٠٠ طالب ، وفى إنجلترا ٢٢ جامعة فيها ٨٨.٠٠٠ طالب . ومع هذا التضخم نعانى فقرا فى الحياة ، لان هناك علاقة بين المجتمع والمدرسة ، فانه اذا كانت فى المجتمع امكانيات فان الطالب يعمل بعد تخرجه ، ونحن نلمس غير ذلك : نلمس مثلا أن خريجي الطب لايجدون عملا ، ومعنى هذا أن التعليم النظرى قد أخفق لانه لايعد للحياة .

ونحن الآن فى حالة انتقال الى وضع احسن ، وعلى الشعب ان يعد نفسه للنهوض بهذا الوضع ، وهذه نقطة اوضحها حتى نفكر فى انجاح المدرسة الاعدادية العملية .

أذكر أن غاندى كان محبوسا من نحو ١٥ سنة ، ومثل ذلك زميله ذاخر حسين ، وقد اتفقا وهما فى السجن على القيام بمشروع تعليمى يخرج اطفالا يعملون . ونفلا قام ذاخر بهذا المشروع ، ولكنه أصيب بشيء من الفشل لانه بالغ فيه ، ثم حدثت بعد هذا عملية تطوير . ولعله يكون من المفيد أن نتثقف بتجارب البلاد الاخرى مثل الهند واندونيسيا .

ان رسالتنا ان نخلص أنفسنا من الدنس، أى من تمجيد التعليم النظرى وتحقير التعليم العملى ، ويجب ان نعمل على عكس هذا .

ويسعدنى أن يسهم الجميع فى تحقيق الاهداف الاساسية التى تصنعها الثورة فى هذه الايام . كما يسعدنى أن جميع المشتغلين فى حقل المدارس الاعدادية العملية فى ادارة التعليم الاعدادى وفى البحوث الفنية يوافقوننى على هذا الاتجاه . وهذه نقطة مشجعة على أن يستمر الانسان فى الكفاح لاداء رسالته مهما قيل بالمعارضة ، لان أصحاب الرسالات هم دائما الذين يلقون المعارضة والمقاومة ، فلا يضيّقوا بها يلقون مهم غنت ومشقة .

نشأة المدارس الإعدادية العملية

للاستاذ أحمد أحمد مصطفى المدير المساعد بالتعليم الإعدادى

فى سنة ١٩١٦ رأت وزارة المعارف العمومية أن التلاميذ الذين يتمون المرحلة الأولى - وكانت أربع فرق - لا يحصلون من الخبرة والمعرفة ولا يكسبون من الدربة والمهارة ما يمكنهم من أن يشقوا لأنفسهم طريقا فى الحياة ، ولهذا فكرت الوزارة فى إنشاء المدارس الأولية الراقية وحددت أغراض مدارس البنين بأنها : « بمثابة الحلقة المتعمة لحلقة التعليم بالمكاتب . والتعليم فيها متجه الى تقوية مواهب الطلبة واستعدادهم تقوية عملية لكى يتسنى لهم التبكير فى دخول معترك الحياة وبحيث يكونون قادرين على مزاوله أى عمل وبحيث تزداد كفايتهم وأهليتهم بسبب هذه التهيئة العامة مهما كان نوع العمل الذى يمارسونه » .

كما حددت أغراض مدارس البنات بأنها تزود البنات اللائى يتمن المرحلة الأولى بقسط أكبر من المعرفة وتثقيفهن ثقافة نسوية تؤهلهن فيما بعد لتحمل أعباء الحياة المنزلية بنجاح . ولذلك أدخلت فى مدارس البنين بعض أوجه النشاط العملى كالنجارة والنسيج والمعادن كما وجهت عناية كبيرة للمواد النسوية فى مدارس البنات . وكانت مدة الدراسة فى مدارس البنين أربع سنوات ومدتها بمدارس البنات ثلاث سنوات . ولم تعمر مدارس البنين طويلا وبقيت منها مدرسة واحدة بالقاهرة حولت عام ١٩٢٥ الى مدرسة للمعلمين الأولية

أما مدارس البنات فاستمرت مدة أطول نظرا لأنها كانت مصدر تموين مدارس المعلمات . ولما أصبح دخول مدارس المعلمات مباحا للتلميذات اللائى أتمن الدراسة بالفرقة الرابعة الأولية قل الاقبال على المدارس الراقية للبنات وحولت نهائيا الى مدارس ابتدائية عام ١٩٥٢

وفى سنة ١٩٤١ قامت رابطة التربية الحديثة وجمعية الدراسات الاجتماعية ببحث موضوع مدرسة القرية وأنشأت مدرسة بقرية المنايل ووضعت لهذه المدرسة مناهج تستمد أصولها من القرية وحقوقها وحرفها وحاجاتها وحالتها الصحية ولم يكن عمل المدرسة مقصورا على خدمة الصغار وإنما شملت الكبار أيضا .

وقد ألحقت بالمدرسة مزرعة صغيرة كما أنشئت بها ورش للسجاد والنسيج والكليم والجلود والصناعات الريفية وهذه كلها يستفيد منها الصغار والكبار . وقد لفت نجاح التجربة نظر الوزارة فأنشأت المدارس الريفية وأوضحت الغرض منها بأنه ترغيب النشء فى العمل وطلب الرزق من خيرات الارض فى القرى ومن عمل اليدين فى المصانع بالمسكن وبذلك يستكمل النشء ثقافتهم فى حدود بيئتهم ، فلا يصرفهم التعليم عن الكسب من طرق آياتهم وأجدادهم .

غير أن النهوض بهذه المدارس كان يتوقف على نوع المعلم وروحه وشعوره

برسالتة وتحمسه لها ومن هنا جاءت فكرة انشاء مدرسة المعلمين الريفية عام ١٩٤٨/٤٧ وكانت مناهجها في مجموعها ترمى الى توجيه الدراسة نحو تفهم الطالب للبيئة الواقعية التي يعيش فيها بالمشاهدة الفعلية والعمل في هذه البيئة وخدمتها ، اى ابراز الصلة بين الدراسة والتطبيق كما ادخلت مادة مشكلات المجتمع المصرى . وزاد الاهتمام بالمشروعات العملية والصناعات الريفية والتربية الرياضية .

وهذا المشروع وان لم يكن داخلا في ميدان فكرة المدارس الاعدادية العملية دخولا كاملا الا انه يعطى فكرة عن الاهتمام بالتأهيل للبيئة رغم انه اعداد لا يتصف بالعموم .

وقد انشأت الوزارة مدارس الثقافة النسوية لتثقيف البنات اللاتي اتممن الدراسة بالمدارس الابتدائية واعدادهن للحياة المنزلية ، ثم انشأت مدارس للتربية النسوية للبنات اللاتي يتممن الدراسة بالمدارس الاولى وكان يعنى في هذه المدارس بالتدبير المنزلى وفروعه واشتد الاقبال على هذه المدارس حتى بلغ عددها في سنة ١٩٤٥ ، ١٦٠ مدرسة بها ١٨٠٥ تلميذة ثم تناقص الاقبال عليها لانصراف الفتيات الى مدارس المعلمات .

وعندما فكرت الوزارة في مقاومة الفقر والجهل والمرض عام ١٩٤٧ عمدت الى انشاء دراسات تكميلية عملية للمنتهين من الدراسة الابتدائية ممن تحول ظروفهم المعيشية دون مواصلة التعليم وكانت مدتها سنتين ، وكانت هذه الدراسات تختلف باختلاف الجهات التي فتحت بها، فاتخذت صبغة تجارية في الاسكندرية وبور سعيد وصبغة صناعية في بعض المدن الكبرى مثل كفر الدوار والمحلة الكبرى والقاهرة وصبغة زراعية في بلاد الريف ، وألحقت هذه الدراسات ببعض المدارس الابتدائية القديمة ، وزودت بالادوات والخامات اللازمة ، وبالمدرسين الذين أعدت لهم دراسات خاصة في الاشغال العملية والصناعات اليدوية والتربية الزراعية والصناعات الزراعية . غير ان هذه الدراسات لم تعمّر أكثر من عامين اثنين اذ كان المدرسون المعينون لها يصرفون مرتباتهم من اعتماد ميزانية مقاومة الفقر والجهل والمرض . فلما قل الاعتماد في عام ١٩٤٩ فصل جميع المدرسين المعينين على هذه الميزانية . وتوقف قبول تلاميذ جدد فلاوة على انصراف التلاميذ عن الالتحاق بهذه الدراسات لانها لا تؤهلهم للحصول على مؤهل معتمد للتوظيف .

وفي ٢٣ سبتمبر ١٩٥١ صدر القانون رقم ١٤٣ لسنة ١٩٥١ بشأن تنظيم مرحلة التعليم الابتدائي ونص في المادة (٢٢) منه على انه يجوز للوزير اضافة سنتين دراسيتين او ثلاث ببعض المدارس الابتدائية تكون لها صبغة زراعية او صناعية او تجارية للبنين وفقا لحاجة البيئة التي بها المدرسة . او تكون لها صبغة نسوية للبنات ويحضر هذه الدراسة التكميلية من يرغب فيها من البنين والبنات الذين قضوا سننى التعليم الابتدائي وتحدد النظم والخطط والمناهج لهذه الفرق التكميلية بقرار يصدره الوزير . وقد أعدت المراقبة العامة للتعليم الابتدائي في ذلك الوقت مشروع قرار لتنظيم هذه الدراسات التكميلية يشتمل ما يأتى .

الدراسات التكميلية الزراعية :

وتدرس بها اللغة العربية والدين ولغة أجنبية وثقافة اجتماعية عامة وفلاحة وصناعات ريفية وحساب زراعى وامسالك دفاتر . وعدد الحصص الاسبوعية ٣٤ حصة

الدراسات التكميلية التجارية :

وتدرس بها اللغة العربية والدين ولغة أجنبية وثقافة اجتماعية عامة وحساب تجارى وامسالك دفاتر وآلة كاتبة وفن البيع وأعمال السكرتارية وعدد الحصص الاسبوعية ٣٤ حصة .

الدراسات التكميلية النسوية :

وتدرس بها اللغة العربية والدين ومواد ثقافية علمية واجتماعية وحساب منزلى وامسالك دفاتر وتفصيل وخياطة وتطريز وتدبير منزلى وعدد الحصص الاسبوعية ٣٤ حصة

وقد صدرت نشرة للمناطق بذلك في ١٩/٧/١٩٥٢ غير أن هذا المشروع لم يكتب له الظهور ، اذ رأت الوزارة عقب ذلك ارجاء تنفيذه حتى يمكن قبول أكبر عدد ممكن من التلاميذ بالسنة الاولى الابتدائية وتسريع جميع التلاميذ الذين وصلوا الى نهاية الفرقة الموجودة بالمدرسة الابتدائية بصرف النظر عما اذا كانوا قد استكملوا دراستهم الابتدائية وفق ما كان متبعاً في ذلك الوقت أم لم يستكملوها .

ولما كانت حكومة الثورة تستهدف رسم سياسة ثابتة منسقة للنهوض بمرافق البلاد فقد الفت اللجان الوزارية لبحث النواحي المختلفة لهذه السياسة وبدأت اللجنة الوزارية للتعليم عملها بالنظر في الخطوط الرئيسية لتنظيم التعليم ، ورأت أنه اذا كانت امكانيات الدولة لا تسمح بأن تتحمل أعباء تهيئة التعليم لجميع الاطفال الى مستوى أعلى من مستوى التعليم الابتدائي ، فان من المرغوب فيه أن ترتفع بهذا المستوى بالنسبة لأكبر عدد ممكن منهم تمهيداً للارتفاع بالنسبة للجميع في المستقبل وذلك بإنشاء مدارس ابتدائية راقية تجمع بين تزويد التلاميذ بقدر أوفى من الثقافة العامة وبين اعدادهم اعداداً عملياً للحياة وفقاً لحاجات البيئة فتكون ذات صبغة ريفية في القرى وذات صبغة صناعية وتجارية في المدن بالنسبة للبنين وتكون ذات صبغة نسوية أو مهنية في المدن والقرى على السواء بالنسبة للبنات .

ويقبل بهذه المدارس التلاميذ الذين أتموا الدراسة بالمدارس الابتدائية بنجاح وتكون مدة الدراسة فيها ثلاث سنوات قابلة للزيادة عند الاقتضاء ويكون التعليم فيها بالمجان مثلها في ذلك مثل المدارس الابتدائية .

وينشأ من هذه المدارس العدد الذي تسمح به موارد البلاد . والمفهوم أن هذا النوع العملي من التعليم لا يعد للوظائف الحكومية وأن الغالبية الكبرى من التلاميذ الذين يواصلون الدراسة بعد نهاية سن الإلزام يتجهون إليه لا الى التعليم الثانوي بأنواعه

وقد صدر قانون رقم ٢١٠ لسنة ١٩٥٣ بشأن تنظيم التعليم الابتدائي ونص في المادة ٣٥ منه على إنشاء مدارس ابتدائية راقية ذات صبغة ريفية أو تجارية أو نسوية لاعداد التلاميذ اعدادا ثقافيا واجتماعيا وعمليا ملائما للبيئة ونصت المادة ٣٦ على شروط القبول بهذه المدارس فحددت الحد الأعلى للسنة بأربع عشرة سنة كما اشترطت اتمام الدراسة الابتدائية بنجاح . ونصت المادة ٣٧ على أن التعليم في هذه المدارس بالمجان وتقدم للتلاميذ وجبة غداء كل يوم في أثناء السنة الدراسية ونصت المادة ٣٨ على أن مدة الدراسة ثلاث سنوات وتجاوز زيادة هذه المدة بالنسبة الى أى نوع من هذه المدارس بقرار من الوزير . ونصت المادة ٣٩ على أن يعين الوزير بقرار منه الخطط والمناهج ونظم النقل والامتحان التي تتبع في هذه المدارس خلال السنوات الخمس الاولى من العمل بهذا القانون على سبيل التجريب ونصت المادة ٤٠ على أن تتولى المناطق التعليمية ادارة هذه المدارس شأنها في ذلك شأن المدارس الابتدائية .

وتنفذا لهذا القانون صدر القرار الوزاري رقم ١١٤٣٦ بتاريخ ١٩٥٣/٨/٢٦ بشأن خطط الدراسة بهذه المدارس ووضعت أربع خطط لانواع أربعة من المدارس الابتدائية الراقية وهي الراقية الريفية والراقية بالمدن والراقية النسوية والراقية لتحفيظ القرآن الكريم وكان ضمن أهداف هذه المدارس الاخيرة اعداد من يريدون اللحاق بالمعاهد الدينية وكان عدد مواد الدراسة بكل نوع من هذه المدارس ١٥ مادة وعدد الحصص ٤٠ حصة أسبوعيا .

وفتحت هذه المدارس في العام الدراسي ١٩٥٤/٥٣ ولم يكن عليها اقبال في أول العام لعدم معرفة الناس بأهدافها . ثم حدث أن صدر تصريح من الوزارة بأن هذه المدارس تؤهل لدخول معاهد المعلمين العامة فاشتد الضغط عليها الى درجة رأت معها الوزارة أن تتوسع في فتح الفصول الراقية دون استعداد أو ميزانية ففتحت هذه الفصول ملحقة بالمدارس الابتدائية وقام بالتدريس فيها مدرسو المرحلة الاولى وأشرف عليها نظار المرحلة الاولى ولم يفكر في تزويد هذه الفصول وبعض المدارس بالخامات أو الادوات أو الاموال اللازمة للنهوض بالنواحي الفنية بالمدرسة . ولذلك ضاعت فلسفة الفكرة نتيجة الرغبة في التوسع ارضاء للجمهور دون اعداد أو قدرة فنية على هذا التوسع وذلك علاوة على عوامل أخرى يمكن تلخيصها فيما يأتي :

١ - الارتجال في التنفيذ دون الرجوع لدوى الخبرة في هذه الشؤون فقد أعدت الخطط والمناهج وأماكن المدارس والنظائر في فترة لا تزيد على بضعة أسابيع في صيف ١٩٥٣ .

٢ - عدم وضوح فكرة رسالة المدارس الراقية في رؤوس نظار هذه المدارس ومدربيهيها بل والمفتشين .

٣ - قصور الميزانية المخصصة لها واستمرار ذلك القصور مما جعل امكانيات هذه المدارس لا تزيد عن امكانيات المدارس الابتدائية في النشاط الرياضي والاجتماعي والرحلات والتغذية بل وفي تزويد ورش هذه المدارس بالادوات الضرورية .

وقد صدر قانون رقم ٢١٣ لسنة ١٩٥٦ في شأن التعليم الابتدائي ولم يشر الى المدارس الابتدائية الراقية وبذلك انتهت هذه المدارس بزوال قانون (٢١٠) لسنة ١٩٥٣

وعندما صدر قانون (٥٥) لسنة ١٩٥٧ في شأن تنظيم التعليم الاعدادي العام نص في المادة (١٧) على انشاء المدارس الاعدادية العملية على سبيل التجريب لمدة خمس سنوات غايتها اعداد المنتهين من دراسة المرحلة الابتدائية اعدادا ثقافيا واجتماعيا وعمليا ملائما للبيئة .

ورأت الوزارة تفادي بعض العيوب التي لاحظتها على المدارس الابتدائية الراقية فاخترت ست مدارس منها مما توافرت فيها الامكانيات المناسبة لرسالة هذه المدرسة كما تفادت قصور الميزانية فخصصت مبالغ مناسبة ترصد بادارة البحوث الفنية لمواجهة حاجات هذه المدارس وتوزيعها وفقا لما فيه المصلحة .

هذا الى ان ادارة البحوث الفنية قد خطت خطوة جديدة في التعاون الكامل مع ادارة التعليم الاعدادي والمفتشين الاوائل للاستفادة من خبرتهم في توجيه هذه المدارس نحو اهدافها الموضوعية . ولذلك فكرت في تحديد دور كل هيئة في توجيه التجربة التي من اجلها انشئت هذه المدارس والتي نعلق على نجاحها آمالا كبيرة ، اذ تكون بمثابة مرحلة نهائية لتلاميذ المرحلة الاولى فتعدهم للحياة اعدادا عمليا يتناسب مع ميولهم واستعداداتهم وظروف مجتمعهم وهذا الاعداد يتصف بالعموم حتى يفيد التلاميذ من برامج خبرات متنوعة تعينهم على العمل في مختلف الميادين .

وانى لأرجو ان نسهم جميعا بخبراتنا في توجيه التجربة حتى نضمن نجاح الفكرة ونتدارك ما قد يصادف تحقيقها من صعاب أو ما قد نلاحظه في أثناء زيارتنا لهذه المدارس من نقص أو فتور في التنفيذ ، كما اننا نرحب بأية مقترحات جديدة مدروسة للسير قدما نحو نجاح تنفيذ فكرة هذه المدارس

وكلمة أخيرة أوجهها الى السادة نظار هذه المدارس بأن يكيفوا المناهج والنشاط العلمى والعملى بالتغيرات الثقافية والاقتصادية والاجتماعية التي تعترى البيئة المحيطة بهم فالموضوعات المدرسية التي يزود بها التلاميذ في دراساتهم يجب أن تكون لها علاقة مباشرة وغير مباشرة بتطور الحياة في المجتمع . وعن طريق ذلك يستطيع التلميذ أن يستفيد من المنهج المدرسى والخطة التعليمية التي تتلاءم مع سنة التقدم السريع الذى يؤثر في كل وجه من وجوه العمران والتقدم المستمر في حياة الفرد والجماعة . يجب أن ننشر الوعي لتحقيق اهداف هذه المدرسة ويجب أن نكرس وقتا وجهدا لهذه التجربة حتى نضمن نجاحها . وليس المقصد من هذا أن الهدف هو انجاح التجربة بوسائل مصطنعة أو بإمكانيات لا يمكن توفيرها اذا ما توسعنا في نشر هذه المدارس أو عجمناها وإنما المقصد هو الوصول الى الحقيقة لصالح التعليم وصالح المجتمع . اذ أن ما يهمنا هو أن نصل الى اتجاهات سليمة في بناء المناهج وفي طرق التدريس وفي ربط الدراسة بالعمل الميدانى وكل هذه اسباب تدعم أركان السياسة التعليمية وينتقل نفعها الى مراحل التعليم المختلفة جميعا .

المشروعات التربوية بمنطقة دمياط التعليمية

للاستاذ امام ناصف

مدير التربية والتعليم بدمياط

كانت وظيفة المناطق التعليمية في عملية التربية والتعليم هي وظيفة المنفذ لتعليمات وتوجيهات الوزارة وبذلك كان دور المناطق دورا جامدا سلبيا واقتصر عملها على انتظار ما تتلقاه من الوزارة وهي الجهاز المركزي من نشرات فتنشط لتفسيرها وتطبيقها وتنفيذها ثم تقبع سبائكة حتى توقظها نشرة أخرى أو كتاب دورى جديد أو ما شابهها .

ثم عم انتشار التعليم وكثر المتعلمون وفتحت المدارس في الجهات السحيقة والاطراف النائية وازداد عدد المدرسين والمدرسات وتعددت المراحل التعليمية وتطورت فكرة التربية والتعليم وظهرت النظريات والآراء الحديثة وبرزت آفاق جديدة وفتحت الاعين عن البيئة ، عن الجوار من الارض والماء والسماء ، عن الكنوز المدفونة ، عن الطاقة البشرية الكامنة ، عن استغلال ما تتناوله اليد وما يرنو اليه البصر ، عن الاكتفاء الذاتي ، فظهرت

المشاكل وكثرت وتنوعت بل وتعقدت وزاد من تعقيدها انتشار المناطق في الشمال والجنوب وتغيرت أوضاعها وطبيعتها فبعضها ساحلى ممطر والآخر قارى جاف وبعضها يعج بالمصانع والآخر يهتم بالزراعة حتى المناطق الزراعية تختلف في نوع زراعتها والمناطق الصناعية تتباين في خاماتها حتى العادات والتقاليد واللهجات تتنوع من اقليم لآخر ووضح أن ما ينفع منطقة لا يصلح لآخرى وما ينجح في اقليم قد لا يستقيم في آخر ، وأصبح من الواجب أن تستقل كل منطقة تعليمية بنفسها ، بجهازها الادارى والفنى ، بتفكيرها ونشاطها ، بعناصرها وكفاياتها ، بل وبنظرتها وفلسفتها ونحو نظرية التعليم وأهدافه وغاياته ووسائله ، ولذلك عمدت الوزارة الى تطبيق

اللامركزية ومنحت المناطق سلطات أوسع من النواحي الادارية حتى تستطيع أن تؤدي وظيفتها أداء أفضل ولتبسيط الامور وانجازها في يسر وسهولة ، ولا تزال الوزارة تتخلى عن كثير من سلطاتها في هذه الناحية حتى أنها تقوم بتجريب فكرة النمذجة في بعض المناطق وفصل ميزانياتها ودرجاتها وتنقلاتها حتى اذا نجحت الفكرة أمكن تعميمها في غيرها من المناطق - أما الناحية الفنية فلا تزال وقفا على الوزارة فهي التى تتولى اعداد المناهج وقرار الخطط واعتماد الكتب وطريقة النقل والفصل والقيود واعداد المراحل

التعليمية وتحديد مدة كل مرحلة والسن عند الالتحاق وعدد الفصول ومستويات الكفاية وتحديد نوع الشعب والصناعات في المدارس الفنية المختلفة . . الى غير ذلك مما يضع عملية التربية في المناطق المختلفة في قالب واحد جاف جامد دون نظر الى ما بين الاقاليم المتعددة من اختلاف في ظروفها من حيث البيئة الطبيعية والصناعات المنتشرة والتجارات الرائجة وما الى ذلك . وقد فطنت الوزارة في العهد القريب الى ذلك فبدأت في تخفيف قيود هذه المركزية الفنية فطلبت الى المناطق أن تقوم - بجانب هذا التخطيط العلمى الموحد بين جميع المناطق - بعمل بعض المشروعات

التربوية . التي تناسبها والتي ترمى استغلال ظروف الاقليم استغلالا يخدم الوظيفة التربوية .

وبذلك بدأت المناطق في ارتقاء أول درجات سلم الاستقلال الفنى وتحرر تدريجيا من ناحية التنفيذ الى ناحية التفكير والابتكار ، وتسهم بأرائها وخبرتها وتجاربها في تطوير أهداف ووسائل التربية والتعليم بحيث تتلاءم مع طبيعة واحتياجات الاقليم الذى تنفذ فيه .

ما هو المقصود من المشروع التربوى ؟

مما سبق يتضح بجلاء ما هو مقصدنا من كلمة « المشروع التربوى » ، ويمكن تلخيص المعنى بأنه عبارة عن التخطيط والابحاث والجهود والافكار التى يشترك فيها التلاميذ على اختلاف أعمارهم ومراحلهم مع مدرسيهم ونظارهم وأولياء أمورهم وأهل الراى لتحقيق هدف ، هو معنى ، هو توجيه التعليم توجيها بيئيا ، يحقق لكل منطقة شخصيتها ويساعد على تفهم تشكيلاتها وإيجاد الحلول الصالحة لها والاستفادة بإمكانياتها حتى يتم التجاوب بين التلميذ وبيئته ، ويزداد الولاء بينهما ، فتزداد البيئة فى السخاء ويتفانى الابناء فى الوفاء .

طريقة اعداد المشروع :

يمر المشروع بعدة مراحل متعاقبة متكاملة حتى يصبح حقيقة واقعة وهذه المراحل هى :

١ - مرحلة التفكير : وفى هذه المرحلة تقوم المنطقة باستعراض المشروعات المناسبة ثم اختيار المشروع الملائم وتوضح فكرته والعوامل التى دعت الى اختياره والهدف المقصود من نشأته ، وما فيه من قيم تربوية وفوائد اجتماعية .

٢ - مرحلة التخطيط : وفيها يتم جمع الاحصاءات والبيانات والمعلومات والوثائق وترسم خطة المشروع وخطوات تنفيذه وتبحث ميزانيته ومصادر تمويله وطريقة الصرف ، كذلك تقدر المدة المناسبة للانتهاء منه .

٣ - مرحلة التنفيذ : فى هذه المرحلة يدخل المشروع مرحلة التنفيذ ويحدد القائمون والمشرفون على انجاز كل عمل وتوزع المسؤوليات وتبحث العقبات وكيفية التغلب عليها .

٤ - مرحلة التقويم : بعد الانتهاء من المشروع يقوم المشروع لمعرفة مدى تحقيقه للافكار والاهداف التى انشئ من أجلها وعن النتائج القريبة والبعيدة التى يمكن الحصول عليها وعن التحسينات التى يمكن ادخالها عليه وعن وسائل تعميمه فى المناطق وجهات أخرى للانتفاع بها .

مشروعات منطقة دمياط فى العام الماضى

وقد قامت منطقة دمياط فى عام ٥٧/٥٨ بتحقيق نحو ٢٥ مشروعا من المشروعات التربوية والاجتماعية ، وقد نشرت هذه المشروعات بالتفصيل فى سجل مشروعات الادارات والمناطق التعليمية لعام ١٩٥٨ الذى أصدره مكتب المستشار الفنى ، ويمكن عرض هذه المشروعات بايجاز فيما يأتى :

أولا - المشروعات التربوية :

١ - متحف التربية والتعليم : وهو عبارة عن صالة كبرى بديوان المنطقة تحتوى على نماذج من انتاج الطلبة في مختلف النواحي وعينات من الكتب والمناهج وخرائط موضع المدارس وطرق الوصول اليها والنشرات التى تنظم القبول والفصل واعادة القيد واحصاءات عن التلاميذ والمعلمين والمؤهلات ونتائج الامتحانات والمدارس الحكومية والمؤجرة وميزانية المنطقة وبعبارة سهلة هو المنطقة ممثلة في صالة .

٢ - مصنع وسائل الايضاح : لتمرين المعلمين على صنع وسائل الايضاح بأيديهم ثم قيامهم بتمرين التلاميذ أنفسهم بعملها وعدم الاعتماد على وسائل الايضاح الجاهزة .

٣ - خريطة التلميذ : طبع وتوزيع خرائط الجمهورية العربية المتحدة والعالم العربى ومديرية دمياط وغيرها لكل تلميذ لتعريفهم بوطنهم الصغير والكبير والاكبر وتنمية الوعي القومى .

٤ - كتيبات ومطبوعات : كتيبات تصدر من حين لآخر تتضمن معلومات وافية عن البيئة المحلية وأعلام الاقليم لزيادة ربط التلميذ ببيئته .

٥ - مجلات تفاتيش الاقسام : لكل قسم مجلته ولكل مجلة طابعها وشخصيتها وبيئتها وابحاثها ، وفي هذا انتقال من تفسير البيئة العامة الى شرح البيئة الخاصة للتلميذ .

٦ - الكشافة البحرية : للاستفادة من البيئة الساحلية وتحويل النشاط الرياضى بما يلائم امكانيات الاقليم .

٧ - الاستاد الرياضى : لتفريج أزمة الملاعب بالمدارس وايجاد متنفس للنشاط الرياضى للتلاميذ ، وقد سمح للهيئات الاخرى كالمعهد الدينى والنقابات بمزاولة نشاطهم فيه أيضا .

ثانيا - المشروعات الاجتماعية :

١ - الجمعية التعاونية : أسست الجمعية للعمل على تيسير حاجيات التلاميذ من الأدوات المدرسية ، والمدرسين من الحاجيات الضرورية ، وفي هذا حل لتخفيف بعض مشاكل المعيشة وتسباعد الى حد ما هيئات التعليم على عدم ضياع وقتهم فى الحصول على الاصناف المعبدومة فى السوق .

٢ - مقاومة الحفاء : وذلك بصنع احذية متينة تحت اشراف المنطقة بخامات تقوم بشرائها لضمان جودتها وبيعها الى التلاميذ غير القادرين مع اسهام المنطقة بجوالى ثلث ثمنها .

٣ - بيت الغرياء : لتيسير ايواء وتغذية الطلبة المغتربين للتفرغ الى دراساتهم ، فقد كلفت المدارس الثانوية والمعلمين العامة بتخصيص بعض حجراتها لهذا الغرض حسب امكانياتها ، وتقوم بتنفيذ هذا المشروع بطريق تعاونى .

٤ - بيت التدريب : لاقامة حلقات التدريب به واعلاده بحيث يتسع لمبيت الدارسين ، وفي هذا تيسير لمشكلة المواصلات وعقبات المبيت ، كما يساعد على زيادة أواصر المعرفة والصلات بين الدارسين .

ثالثا - المشروعات الثقافية :

١ - الندوات التعليمية لهيئات التعليم وتنظم في فترات دورية لبحث النشرات والتعليمات ومناقشتها واتخاذ القرارات المناسبة ثم يقوم كل مختص بتنظيم ندوة أصغر في جهة اختصاصه لتوصيل ما انتهى اليه الرأي في الندوة المركزية ، وهكذا تنتقل الآراء والتنظيمات من ندوة الى أخرى أكثر اتساعا .

٢ - مؤتمرات التعليم : تعقد مؤتمرات لهيئات التعليم ، كل مرحلة على حدة في منتصف العام الدراسي ، لدراسة المشكلات التي تعترض سير الدراسة لمواجهة المسؤولين .

٣ - مطبعة المنطقة : قامت المنطقة بشراء مطبعة جديدة وزودتها بالحروف والأدوات اللازمة وعينت لها أحد المختصين في الطباعة ، وتقوم هذه المطبعة بطبع نشرة المنطقة النصف شهرية والنشرات الأخرى المختلفة

٤ - دليل المنطقة : وهو عبارة عن كتيب به جميع البيانات الهامة الخاصة بالمنطقة .

رابعا - مشروعات خدمة البيئة :

١ - بحث مشكلات البيئة : تساهم المنطقة في بحث بعض مشكلات البيئة وقد بحثت مشكلة البطالة بين العمال في حضور عضو مجلس الأمة وقتئذ ونقابات العجل ورجال وزارة الشؤون الاجتماعية والعمل ، كما تنوى معالجة مشكلة الصيادين في هذا العام .

٢ - غزو الريف : وتكون باقامة حفلات ثقافية وتمثيلية في ربوع الريف السحيق لنشر الوعي الثقافي والفني والترويحي لهذه البلاد المحرومة من أمثال هذه الحفلات .

خامسا - المشروعات الترويحية :

وهذه المشروعات خاصة بتكوين فريق موسيقى من موظفي المنطقة ، وفريق رياضي وفريق تمثيلي ، وذلك للاسهام في الترويح عن الموظفين ، وتجديد نشاطهم واشباع هواياتهم .

مشروعات هذا العام ١٩٥٩/٥٨

١ - متحف مجسم لمديرية دمياط : وهو عبارة عن ديوراما تبين أنواع الصناعات وخامات البيئة ويساعد علي التعريف بالبيئة بصورة تكاد تكون مطابقة للواقع .

٢ - المشغل التعاوني : لتشغيل اللائي اتمنن المرحلة الاولى ولم يلتحقن

بمرحلة أعلى لانتاج الزي الموحد ، ولتعليمهم حرفة تساعد على كسب العيش الشريف ، ويدار المشغل بطريقة تعاونية بحيث تغطي أرباحه تكاليفه .

٣ - اعلام الاقليم : كتيبات عن البارزين من اهالى الاقليم فى جميع النواحي وقد صدر فعلا كتيب عن الدكتور على مصطفى مشرفة العالم الرياضى العالمى .

٤ - الاعمال اليدوية فى المدارس الابتدائية : ربط خامات البيئة بحصص الاشغال اليدوية والتربية الزراعية بمدارس المنطقة الابتدائية .

٥ - السوق التجارية بدمياط : بحث يقوم به طلبة المدرسة التجارية الثانوية عن الاقتصاد القومى بدمياط يشمل احصاءات وبيانات عن البنوك والشركات والؤسسات المالية لتهيئة العمل المناسب لخريجى هذه المدرسة .

٦ - الصناعات القائمة بدمياط : بحث يقوم به طلبة المدرسة الثانوية الصناعية عن الصناعات بدمياط يشمل عينات من الخامات وبيانات واحصاءات عن العمال والمصانع وغيرها لتهيئة العمل المناسب لخريجى هذه المدرسة وكذلك يقوم طلبة المدرسة الزراعية الثانوية بمثل هذا البحث عن الصناعات الزراعية .

٧ - صيد السمك وتسويقه : مشروع لبحث انواع السمك ومواسمها وافضل طرق الصيد وتدريب الصيادين وتشجيع الممتازين بجوائز رمزية لان صناعة الصيد هى احدى الصناعات الرئيسية بمديرية دمياط لوقوعها على سواحل البحر المتوسط وبحيرة المنزلة والنيل .

٨ - الجمعيات المدرسية : للانتاج والتوزيع - وهى جمعيات تعاونية تقوم بانتاج المواد التى لها علاقة بمنهج الدراسة وتتولى بيعها ومسك حساباتها لتوفير اذهان التلاميذ الى فائدة العمل الحر ولتعويدهم على العمل التعاونى .

٩ - فروع الوسائل التعليمية بتفاتيش الاقسام : وهى ورش صغيرة بمقار التفاتيش لتعويد المدرسين والتلاميذ على عمل وسائل الايضاح بأنفسهم .

١٠ - دليل الاماكن الاثرية والسياحية بدمياط : وهو كتيب يضم اهم المعلومات والصور التى تحبب السياحة والاصطياف فى هذا الاقليم .

١١ - تشغيل طلبة الزراعة الاعدادية فى اصلاح حدائق المدارس فى العطلات المدرسية للجمع بين التدريب العملى والكسب المادى وتهيئة التلاميذ الى مستقبل افضل .

١٢ - المتاحف الاقليمية : وهى متاحف فرعية توجد بمقار التفاتيش للتعريف بالقطاع الذى يشرف عليه التفاتيش .

١٣ - الهوايات العملية فى خدمة البيئة والمجتمع : وهو مشروع للافادة بحصص الدراسات العملية ونتاجها فى خدمة التلاميذ ومجتمعهم الذى يعيشون فيه .

النهوض بالتعليم في الاقليم الشمالى من الجمهورية العربية المتحدة (١)

للاستاذ محمد خيرى حريى
مدير البحوث والتخطيط بالاقليم الشمالى

حالة التعليم اجمالاً مبشرة رغم أنها تبدو قاتمة :

ان الدراسة الاجمالية لنظام التعليم فى الاقليم الشمالى توقفتنا على مجموعة من المسائل منها :

١ - ان سياسة التعليم فى الماضى القريب والبعيد كانت مرتجلة فذات مرة كانت تهدف الى خدمة الاستعمار ومرة أخرى كانت تهدف الى خدمة أصحاب النفوذ ، أما خدمة الشعب والنهوض به عن طريق التعليم فلم يكن لها نصيب فى سياسة التعليم قبل الوحدة . وعلى أية حال فالمهم أنه كانت هناك سياسة تعليمية أن كانت قد ارتجلت فى الماضى فأننا نستطيع أن نخطط لها فى المستقبل ، وان نتفادى ما أصابنا من ضرر الارتجال ، فالقوة التى استخدمت فى الماضى فى صورة ارتجالية نود أن نعمل على تحويلها اليوم الى صورة مخططة ذات أهداف شعبية وقومية لنهض بالتعليم .

٢ - أما عن المدرسين الذين كثرت الشكوى من اهمال اعدادهم وتدريبهم وانصرافهم نحو تحسين احوالهم المادية فى اتجاه ضار بالعلم والتعليم فانه يمكن ان نستفيد من أخطاء الماضى فننظم عملية الاعداد والتدريب والتوجيه بحيث نضمن تحقيق أهداف التعليم فى عهدنا الجديد ، وان نستغل تلك القوى النشيطة قوى هؤلاء المعلمين فنوجهها نحو تحسين احوالهم عن طريق اتقانهم لعملهم كمدرسين وتأمين مستقبل كريم لهم فى هذا الميدان يصرفهم عن الاتجاه نحو الميادين الأخرى .

٣ - والطلاب الذين آلمنا انصرافهم عن التعليم وتحويل نشاطهم فى اتجاهات لا نرضاهم لهم ، يمكن تحويل طاقتهم البشرية وتوجيهها فى الاتجاه الصحيح لو أننا ربطنا بين مناهج الدراسة ومراكز اهتمام هؤلاء الطلاب بحيث يجدون فى المدارس خبرات حية تسد حاجاتهم الحية المتطورة .

وهكذا تبدو لنا كل المشكلات التى لاحظناها على التعليم وكأنما هى نفسها تلك القوى التى سنحاول تحويلها فى الاتجاه الصحيح فنضمن بذلك للتعليم نهوضه وسموه ، ومن هنا كانت

١ - خلاصة حديث القى فى ندوة نظمها ، ادارة التدريب فى ثانوية جودة الهاشمى فى

نظرتنا الى هذه المشكلات متفائلة ، خصوصا اذا لاحظنا ان معظم بلاد العالم ان لم تكن كلها تواجه مآواجهه من مشكلات تعليمية تبدو في صورة نقص في المباني واعداد المعلمين وتوجيه الطلاب وفق قدراتهم وغير ذلك . . . ويبدو ان عدم الرضا عن التعليم ظاهرة عامة في العالم كله ، حتى في أمريكا نفسها نلاحظ ان الكتاب والفكرين بل والرجل العادي كثيرا ما يوجهون النقد الشديد الى نظام التعليم ويطالبون بتغيير نظمه وتبديله والتوسع فيه ، ونعتقد انهم اليوم اكثر نقدا لهذا النظام بعد ان راوا الاتحاد السوفياتي يسبقهم في ارسال الصواريخ الى القمر والشمس ، ولا نظن ان الاتحاد السوفياتي راض كل الرضا عن نظام التعليم في بلاده ، وهناك اسباب نفسية واجتماعية لظاهرة عدم الرضا هذه لا داعي لتحليلها هذه المرة ، ولكن ينبغي ان نتذكرها دائما في كل عملية من عمليات اصلاح التعليم فلا نتوقع كمصلحين ان يرضى الناس عن أعمالنا، رضاهم مثلا عن نهوض رجال الاقتصاد بالنواحي الاقتصادية فالنهضة الاقتصادية عادة أسرع ونتائجها أوضح . أما النهضة التعليمية فأبطأ وكثيرا ما تصطدم بما ألفه الناس مما يجعلها تتعرض لكثير من النقد وأحيانا من التغيير السريع فتنتكث ويبدو تخطيطها يمينا وشمالا ، ولذلك ينبغي لمن يتولى توجيه العملية التعليمية أن يكون صابرا متصبرا ليسمع النقد فيدرسه في ببطء ويستفيد منه ، ولكن هذا النقد لا يزعه عن ايمانه بوسائل اصلاحه التي درسها وخططها دراسة عميقة مقارنة ، وهو في هذا كله لا يتوقع رضا الناس عنه بقدر ما يتوقع رضاه هو عن عمله الذي يقوم به بإيمان واخلاص ، حتى رجال التعليم انفسهم لا يتوقع منهم الرضا الكامل ان أراد اصلاح التعليم فتغيير فلسفة التعليم الجديدة مثلا من تعليم لهدف الامتحانات الى تعليم لهدف تنمية شخصيات التلاميذ والكشف عن ميولهم واستعداداتهم وتوجيههم وفقها يلاقى الكثير من نقد المدرسين لانه يتعارض مع ما ألفوه من نظم . ويتطلب منهم اعادة تركيب شخصياتهم المهنية وهي عملية ليست سهلة كما نعلم .

تغيير اتجاهات رجال التعليم والناس نحو التعليم :

مشكلة النهوض بالتعليم اذن في نظرنا ليست مشكلة مبان ولا سياسة تعليمية ولا مدرسين ولا طلاب ولا غير ذلك من الوسائل التعليمية وحدها ولكنها أيضا مشكلة تغيير اتجاهات رجال التعليم واتجاهات الناس نحو التعليم .

أما سياسة التعليم والمباني والمدرسين والمناهج فهذه ينبغي ان تسير مع نتيجة تغيير وجهة النظر التي تقدم بها حتى تستقر ويمكن أن تجد لها أرضا طيبة تنمو فيها .

النهوض بالتعليم اذن يتطلب تبصير المعلمين والناس وتوجيههم في نفس الاتجاه الذي نوجه فيه سياسة التعليم ونظمه ، وبذلك نضمن على الأقل ألا تتعرض سياستنا ونظمنا لهزات عنيفة تقضى عليها .

فحين كنا جزءا من جهاز استعماري كبير كان التعليم عندنا وسيلة الى تثبيت الاستعمار وفي عهد النظم النيابية الفاسدة كانت سياسة التعليم ونظمه جزءا من جهاز فاسد يعمل لأهداف شخصية مرتجلة وكان موقف رجال التعليم كذلك وموقف الناس من التعليم موقف المتفرج الناقد ينقد كل منا غيره ولا تكاد تدرك المسؤول عن التعليم لانه شخص خارج عن العملية التعليمية .

أما اليوم بعد الثورة والوحدة لابد من أن تتغير وجهة نظر رجال التعليم الى التعليم ينبغي أن تنتقل من مستوى نقد الغير الى مستوى نقد الذات، ومن العمل في دائرة تفادي المسؤولية الى العمل في دائرة المسؤولية ، فقد أصبحت البلاد بلادنا فينبغي أن يشعر كل منسبا بأنه مسئول عن تخلف مهنته ولا يكتفى بلوم الآخرين ، فمسؤولية تخلف التعليم تقع على جميع العاملين فيه من تلميذ ومدرس ومفتش ومدير الى آخر سلم الدرجات التعليمية ، وعلى كل منهم أن يتحمل مسؤولية عمله وأن يتصرف وفق إمكانياته حتى يتحقق للتعليم نهضته .

عندنا في التعليم ثروة بشرية هائلة وإمكانيات ضخمة تتمثل في هذا العدد الوفير ممن يعملون في حقل التعليم وعلينا أن نضع من التنظيم ما يستغل كل إمكانيات هذا العدد الوفير وإذا كانت نظمنا في الماضي قد وضعت مسؤولية التعليم في أيدي قلة قليلة هي التي توجه وتنسق وتخطط فإن هذا هو سبب فشل محاولات الإصلاح القديمة وعلينا أن نضع من النظم ما يجعل جميع العاملين في حقل التعليم يشعرون بمسؤولياتهم تجاهه فيضع كل منهم إمكانياته للنهوض بالتعليم بدلا من أن يكون متفرجا وناقدا وهادما لكل إصلاح تعليمي .

البحث والتخطيط :

فنظام التعليم الذي ينبغي أن نضعه للتعليم يهدف الى استغلال كل إمكانيات القائمين بالتعليم من أدنى مستوى الى أعلى مستوى وبذلك نستطيع أن نضمن تكاثف القوى للنهوض بالتعليم والتعاون في حل المشكلات التي تعترضه ونتجنب هذا الموقف السلبي الذي يقفه رجال التعليم من إصلاح التعليم وهذا النقد المر الذي يوجهونه الى كل إصلاح تعليمي .

وهذا النظام الذي نهدف من ورائه الى استغلال كل القوى العاملة في التعليم يجب أن نخطط له كما خططنا لكل مرافق الحياة الاجتماعية والاقتصادية حتى تسير النظم كلها متكاملة منسجمة ، وهذا التخطيط يجب أن يقوم على أساس البحث العلمي والتقصى ، فتدرس أهداف المجتمع الجديد واتجاهاته ومشكلات التعليم الحاضرة ووسائل التخلف منها وتجري التجارب العلمية ويستفاد بتجارب البلاد الاخرى عن طريق الدراسات المقارنة ويستعان بمثلى الجماعات المختلفة التي تعمل في الميادين الاجتماعية والاقتصادية ثم توضع الخطط وتدرس المشكلات التي تواجهها ثم تناقش هذه الخطط مع جماعات المدرسين في حلقات ومؤتمرات وغيرها حتى اذا فهمت فلسفتها واتجاهاتها أمكن الاطمئنان الى تنقيدها في الاتجاه المطلوب .

التنفيذ السريع :

وحتى يؤمن الناس بأعمالنا ينبغي أن يسير التنفيذ جنباً إلى جنب مع عملية البحث والتخطيط فالناس لن يؤمن بكلامنا بقدر ما يؤمن بأعمالنا السريعة فشق كورنيش النيل في القاهرة وأعداده السريع وتنفيذ مشروع مديرية التحرير وغيرهما من الأعمال السريعة التي قامت بها الثورة في الاقليم الجنوبي فضلاً عن نتائجها الاقتصادية السريعة كان لها نتائج تعليمية لأنها غيرت وجهة نظر الناس نحو البحث والتخطيط الذي تقوم به الدولة فأصبح الناس يشعرون فعلاً بأن الدولة قادرة وعاملة على تحقيق الرفاهية لهم ، ولم يعد هناك شيء اسمه الإهمال أو الإهمال في المشروعات العامة

وهناك نواح كثيرة عاجلة في التعليم ينبغي أن ندرسها بسرعة وأن نخططها بسرعة وأن ننفذها بسرعة هذا إلى جانب التخطيط والبحث الطويل المدى .

فالتنفيذ السريع اذن هو الوسيلة الثالثة من وسائل النهوض بالتعليم حتى يؤمن المواطنون بما نعمل ويعاونوننا على النهوض بالتعليم فالعمل يغير اتجاهات الناس .

ربط التعليم بأصولنا القومية :

ومجتمعنا قديم وقوى ولولا ذلك ما استطاع أن يصمد لهجوم الاستعمار الطويل ، ولذلك ينبغي أن نختار له من وسائل الإصلاح التعليمية ما يستند على جذور قومية حتى يجد الإصلاح له جذوراً قوية فينمو ويتفرع ، والواقع أن مجتمعنا قد لفظ كل ما فرض عليه من نظم تعليمية لاصلة له بها ونحمد الله على أنه سوف يعيننا على التخلص من نظم التعليم الأجنبية التي أقحمت علينا ، وفرضها المستعمرون على بلادنا ، ومن أوضاعها نظم الامتحانات التقليدية وأرقامه السرية المكتومة التي لا يزال الكثيرون منا يتمسكون بها ظناً منهم أنها جزء من تراثنا القومي مع أنها دخيلة علينا وعلى نظمنا ، ونظام الأزهر القديم خير مثال لطلب العلم للعلم لا للنجاح في الامتحانات أو الحصول على الشهادات .

فالوسيلة الرابعة من وسائل النهوض بالتعليم اذن هي دراسة النظم القائمة وألراد ادخالها وربطها بأصولنا القومية ويتطلب هذا دراسة مقوماتنا الثقافية والاجتماعية والاقتصادية بغية وضع نظام تعليمي ومنهج تعليمي يمكن أن ينبت في هذه الأرض الطيبة وذلك بعد تخلص نظمنا ومناهجنا مما أدخل عليها ، وهكذا نتوقع بعد قليل أن يكون لنا نظام تعليمي عربي أصيل ان كان قد استفاد من تجارب الآخرين فانه ليس نسخة مشوهة من أي نظام آخر غربي أو شرقي وإنما هو نظام عربي أصيل لا شرقي ولا غربي .

التدريب :

ولا نستطيع ان نخطط وأن ننفذ وأن نربط بين الحديث والقديم وبين

أصولنا القومية العربية مالم يكن لنا سياسة مخططة لتغيير اتجاهات رجال التعليم ، بل والناس جميعا نحو التعليم ، ومن هنا نشأت أهمية التدريب : تدريب المعلمين على طرق التربية القوية التي نأخذ بها واعداد اذهانهم لتقبل الاتجاهات الحديثة في التعليم .

وتدريب الناس على تغيير وجهة نظرهم نحو التعليم ، وهكذا ظهرت الحاجة الى جهاز لتنظيم الحلقات الدراسية والمؤتمرات المحلية والدولية والدراسات المنظمة التي قد ينقطع لها بعض المدرسين لفترات أثناء الخدمة وغير ذلك من وسائل التدريب المعروفة .

العلاقات العامة :

وظهرت الحاجة أيضا الى الاذاعات عن التعليم واتجاهاته والى نشأة مايسمى بالعلاقات العامة بوزارة التربية والتعليم لتنبيه اذهان الناس نحو الاتجاهات الجديدة في التعليم حتى يالفوها ويطمئنون اليها والى مستقبل ابنائهم وحسن توجيههم ، كما بدت أهمية مجلس الآباء والمعلمين ، ومجالس الادارة المدرسية ومجلس المجتمع المدرسي .

تقويم العملية التعليمية :

والنهوض بالتعليم لا يكتفى بهذا كله بل ينبغي أيضا ان يتابع تقويم العملية التعليمية وعلى ضوء تقويمها يعدل فيها ، وهكذا يتحقق للتعليم نموه وتطوره لملاحقة التطورات الاقتصادية والاجتماعية .

ولا نتوقع رضى الناس عن التعليم حتى لو حققنا له ذلك كله لانه مهما بدلنا في تطويره من جهد فان التطورات الاقتصادية والاجتماعية فضلا عن أن نتائجها أوضح فهي عادة أسبق .

والخلاصة أن وسائل النهوض بالتعليم هي البحث والتخطيط والتنفيذ السريع والتدريب والتقويم والتعديل ثم العودة الى العمليات السابقة مرة أخرى وثالثة ورابعة أى أن هذه العمليات مستمرة ومتطورة . وسنحاول الآن أن نطبق باختصار هذه العمليات على التعليم الصناعى مثلا ثم على النظام الادارى والمالى .

النهوض بالتعليم الصناعى :

النهوض بالتعليم الصناعى يتطلب منا أن نبدا بدراسة مشكلاته وهذه يمكن تلخيصها فيما يلى :

١ - بينما مشكلات التعليم هي مشكلة زيادة الاقبال عليه نجد أن مشكلة التعليم الصناعى هي مشكلة الازدحام عنه ، وحتى الذين يدفعهم سوء الطالع - فى نظرهم - الى الالتحاق بهذا الفرع من التعليم نجدهم على استعداد لتركه متى أتاحت لهم الفرصة سواء واتتهم هذه الفرصة أثناء الدراسة أو حتى أثناء الحياة العملية .

٢ - المشكلة الثانية التي يواجهها التعليم الفني هي مشكلة انتقاء الطلاب له ، واختبارات التوجيه المهني عندنا غير متوفرة وحتى لو توفرت فإن الاعتماد عليها ينبغي أن يكون محدودا وهي في حاجة الى جهاز دائم التجريب لها والتجديد فيها .

٣ - المشكلة الثالثة التي تواجه هذا النوع من التعليم هي مشكلة الحاجة الى وجود قنطرة للاتحاق به وقنطرة للخروج منه .

فالهدف من الاولى أن يمر الطالب على الاعمال الصناعية المختلفة وأن يوجه نحو اختيار مايناسبه منها والقنطرة الاخيرة لابد من أن يعبرها قبل أن ينتقل الى السوق العملية .

في البلاد التي تمت لها نهضتها الصناعية يمكن أن تقوم المصانع القائمة فيها بمهمة القنطرتين فيقوم الطلاب بزيارتها عدة مرات بل والعمل فيها ولو لفترة قصيرة قبل أن يلتحقوا بالتعليم الصناعي وهذه المصانع نفسها تستطيع أن تنظم فرص التدريب على العمل في أثناء الدراسة وبعد انتهائها .

أما في بلادنا حديثة العهد بالنهضة الصناعية والتي تستغل المدارس الصناعية في تدعيم هذه الصناعة فإن المدرسة الصناعية فيها عليها واجب التوجيه للدراسة ثم التوجيه للعمل ، وهكذا انفردت مدارسنا الصناعية بمهمتين من أشق المهمات بالإضافة الى مهمتها التعليمية والتدريبية الاساسية .

٤ - المشكلة الرابعة هي مشكلة إدارة المدارس الصناعية فنيا وإداريا ، فالمدارس الصناعية أكثر من أى نوع آخر من المدارس تحتاج الى نوع من الاستقلال الذاتي يجعل كلا منها وحدة قائمة بذاتها لها مناهجها وأهدافها ولها ميزانيتها التي تتصرف فيها وفق النظم العامة وسياسة التعليم والتصنيع العامة ، فكما أن المصانع الكبيرة حتى التابع منها لشركة واحدة تدار كل منها إدارة مستقلة ولكنها موجهة فإن المدارس الصناعية بنوع خاص ينبغي أن تكون كذلك ، وهذا يتطلب أن يكون على رأس كل مدرسة مدير مسؤول مسؤولية كلية عن إدارتها وتوجيهها فنيا وإداريا تعاونه هيئة التدريس ومجلس استشاري مجلبي ويوجهه جهاز فنى يساعده على حل مشكلاته .

٥ - المشكلة الخامسة التي ينفرد بها التعليم الفني عندنا أنه يقوم بوظائف مزدوجة فهو يعد الطلاب لصناعات قائمة كما يعدهم لصناعات سوف تقوم والصناعات يريد منهم أن يدخلوها في بلادنا .

وهكذا يتطلب منا أن نعد مدارسنا بكل حاجات التدريب المطلوبة فلا نعتمد على المصانع القائمة للتدريب كما يحدث ذلك في البلاد التي تمت لها نهضتها الصناعية .

كما يتطلب ذلك أن نخطط وفق حاجات التخطيط الانتاجي العام وأن ننشئ المدارس حيث يجد الخريجون عملا في الزمان

والمكان المناسبين فيتم انشاء المصنع الجديد واعداد الصناعات في المدارس في وقت واحد .

٦ - والمشكلة الاخيرة التي تواجه هذا النوع من التعليم هي تعديل وجهة نظر الناس الى التعليم الصناعي حتى يمكن أن يقبل عليه الطلاب ونستطيع أن نختار منهم الصالح .

وهذه المشكلة مرتبطة بمشكلة عامة هي مسألة تقدير قيمة العمل اليدوي ، وهذا يرتبط باعادة تنظيم التعليم العام بحيث يهدف الى رفع قيمة العمل اليدوي بصفة عامة في نظر الطلاب سواء اتجهوا نحو التعليم الصناعي أو نحو غيره من أنواع التعليم

وخلاصة القول أن النهوض بالتعليم الصناعي يتطلب أولا بحث مشكلاته ودراستها دراسة تاريخية ومقارنة حتى يتيسر لنا معرفة الاساس الذي نبني عليه تخطيط هذا النوع من التعليم

ثم أن عملية التخطيط عملية كلية تبدأ من دراسة امكانيات المدارس القائمة وامكانيات المجتمع المحلي ثم تنتقل الى جهاز التخطيط للدولة حتى يتم تنسيق المشروعات المختلفة ثم تعود الى المدرسة ليتم انشاؤها وفق الخطة الموضوعية وهذه الخطة قد تم وضعها على اساس دراسة رقمية ووصفية ويصحب عملية الدراسة والبحث والتخطيط عمليتان :

الاولى : عملية التدريب : تدريب الجهاز القائم على التعليم ليغير من احواله ويتجه في نفس الاتجاه الذي تقوم عليه فلسفة التعليم الجديدة .

والثانية : عملية ارشاد الناس وتوجيه الطلاب لفهم الاتجاه الجديد الذي خططناه . وبمجرد أن ينتهي التخطيط يتم التنفيذ وبمجرد أن يتم التنفيذ تقوم عملية التقويم وعلى أساسها يتم التعديل .

وهكذا نرى أن النهوض بالتعليم أيا كان نوعه يتطلب قيام عملية فيها معرفة وإيمان وعمل مخطط وتقويم ثم تعديل وهكذا ...

وكل عملية من هذه العمليات مستمرة فعملية البحث والتخطيط مستمرة وعملية التدريب مستمرة وعملية الارشاد مستمرة وعملية التقويم مستمرة وعملية التعديل مستمرة وهكذا ...

ونستطيع أن نطبق هذا على كل أنواع التعليم : الابتدائي والثانوي وغيرهما ... الخ

النهوض بالنظام الإداري :

فاذا انتقلنا الى وسائل النهوض بالنظام الإداري وجدنا أن المشكلة ترجع أول ما ترجع الى أن الاتجاه نحو اصلاحه قد كان يأتي من أعلى الى

أسفل ، يأتي من الوزارة ثم المنطقة ثم المدرسة ، وقد دلتنا الدراسات التاريخية في اقليمى الجمهورية على أن المدرسة نشأت أولا وكانت تدير نفسها بنفسها فلما كثرت المدارس واحتاجت لعملية تنسيق وتوجيه نشأت الوزارة فلما عجزت هذه عن الاشراف على المدارس كلها بعد أن انبثت في القرى والمدن أنشئت المناطق التعليمية لمعاونة المدارس على أداء رسالتها .

ومن الأسف الشديد أن اصلاح التعليم بدلا من أن يبدأ بالمدرسة فيدعمها فنيا وإداريا خيل إلى البعض أن اصلاح الجهاز الفنى والإدارى بالوزارة يستطيع أن يحقق الاصلاح كله ، وكانت النتيجة ما نراه رغم ما لدينا من امكانيات بشرية .

فإذا أردنا النهوض بالجهاز الإدارى فعلىنا أن نبدأ بدراسة النظم القائمة دراسة تاريخية مقارنة وعميقة ثم نعمل على تدعيم المدرسة ثم المنطقة ثم الوزارة ، وحدة المدرسة الابتدائية هي قسم التعليم على أن يكون قسما جغرافيا ووحدة المدرسة الاعدادية والثانوية والفنية هي المدرسة .

وعلى ضوء هذه الدراسة نخطط لكل وحدة تعليمية في حاضرها ومستقبلها على أساس لامركزي قوامه قيام كل وحدة بمسؤولياتها الفنية والإدارية ، وترك ماتعجز عنه إلى المنطقة وترك ماتعجز عنه المنطقة إلى الوزارة فتخطيطنا يعتبر المدرسة هي الأساس والأجهزة الأخرى معاونة والنظم الإدارية والمالية ينبغى أن تقوم فلسفتها على هذا الأساس وملاك الوزارة (الكادر) ينبغى أن يلاحظ الاحتفاظ بخبرة المدرسين للعمل في المدارس مع الاحتفاظ بحقهم المادى . وعندما نستطيع أن نغير نظرة انفسنا لانفسنا كمعلمين ونظرة الناس لنا كمعلمين ويومئذ سوف يفخر كل منا بنفسه مدرسا قبل أن يفخر بنفسه مديرا أو مفتشا أو مخططا أو منسقا ويومئذ تتحول كل اعمالنا إلى اعمال فنية تعليمية حقا فيدرك المفتش أنه مدرس بمعنى أنه موجه لجماعات من المدرسين والمدير بأنه مدرس بمعنى أنه موجه للجهاز الفنى والإدارى الذى يشرف عليه وهكذا .

وينبغى أن يكون فى كل وحدة من وحدات الجهاز شخص تتجمع فيه المسؤوليات الفنية والإدارية معا حتى تتناسق معا ، فمدير المدرسة تتجمع عنده المسؤوليتان معا وله جهاز كفاء يعتمد عليه إداريا وآخر كفاء يعتمد عليه فنيا ولا يرجع إليه فى أيهما الا حين طلب التنسيق وهذا التنسيق يتم وفق نظام موضوع وفى مواعيد محددة معروفة للجميع حتى لا يضطرب عمله بين البين والآخر فيبدو كثير العمل قليل الانتاج ، وهكذا الحال مع مدير كل منطقة ووكيل الوزارة أو الأمين العام فى علاقاته مع

الإدارات المركزية الفنية والإدارية والمالية وهذه العملية لا تتم طبعاً إلا عن طريق إعادة التخطيط العام من القاعدة إلى القمة ثم التدريب الشامل للمعلمين على تحمل مسؤولياتهم كمعلمين في الأطوار الجديد والمديرين على تحمل مسؤولياتهم كمديرين وموجهين وهكذا يمكن أن ينتقل جهاز التعليم بفضل عملية التخطيط السليمة وعملية التدريب الشاملة إلى جهاز يعمل في دائرة المسؤولية بدلاً من العمل في دائرة تفادي المسؤولية .

وبمجرد أن ينفذ هذا النظام تبدأ عملية التقويم والتعديل المخطط مرة أخرى في ضوء نتائج التقويم وهكذا تستطيع عملية التخطيط للنواحي الفنية والإدارية والمالية معاً أن تنهض بالتعليم فيتابع عملية التطور الاقتصادي والاجتماعي السريع في عهد نهضتنا الحاضرة .

التوجيه المهني في المدارس الزراعية

للدكتور محمد خليفة بركات

مدير ادارة البحوث الفنية والمشروعات

معنى التوجيه المهني :

المقصود بالتوجيه المهني ارشاد الاشخاص الى الالتحاق بالاعمال والمهن التي تناسب استعداداتهم وقدراتهم الجسمية والعقلية والتي تؤدي الى شعورهم بالاستقرار والرضا والسعادة النفسية .

ومقياس السعادة في العمل ليس كمية الانتاج الذي يستطيع أن يصل اليه الشخص ، وليس مبلغ الكسب المادي الذي يستطيع أن يحصله من هذا العمل . ولكن المقياس الحقيقي لسعادة الشخص في عمله هو : أن يشعر بلذة العمل عند أداء العمل بحيث يكون راضيا به ، وغير رافب في الانتقال منه الى عمل غيره ، وهذا بدوره يشعره بالاستقرار والاطمئنان ويزيد في انتاجه وكسبه أيضا . وكثيرون من الناس ينتقلون من عمل الى آخر بسبب عدم ملاءمة المهنة لهم وعدم رضاهم بها - وفي هذا التنقل ضياع في الجهد الذي يصرف في التدريب وضياع في الوقت الذي يمضي بين ترك العمل الاول والالتحاق بالعمل الثاني ...

ولكن كيف السبيل الى توفير هذا الجهد ؟ وكيف يمكن توجيه الاشخاص الى الاعمال المناسبة لهم ؟

يرى علماء النفس أن للتوجيه المهني خطوات ثلاث : **اولها** اكتشاف قدرات الشخص ومواهبه ونواحي تفوقه وامكانياته وتعرف مميزاته وصفاته الشخصية والمزاجية .. **وثانيها** دراسة أنواع الاعمال السائدة في الوسط والبيئة التي يعيش فيها وتحليل هذه المهن لمعرفة أنواع الاستعدادات اللازمة للنجاح فيها ... **وثالثها** توجيه الشخص الى المهنة المناسبة لاستعداداته .

ومن حسن الحظ أن معظم الناس على درجة كبيرة من المرونة بحيث يستطيعون أن يصلحوا لعدد كبير من الاعمال والمهن .. وحيث يمكن أن يوجهوا لاكثر من مهنة أو اكثر من عمل ينجحون فيه . ولكن هناك درجات متفاوتة من النجاح في العمل تتراوح بين مجرد أداء العمل وبين اتقان العمل والتفنن في الابتكار فيه لاتفاقه مع الميل الطبيعي والهواية التلقائية .

اذن لا يكفي تحليل شخصية الفرد ومعرفة مواهبه وقدراته - بل لابد أيضا من تعرف أنواع المهن الموجودة في البيئة وعمل دراسة تحليلية لهذه المهن .

تطبيق التوجيه المهني في التربية الزراعية :

تظهر أهمية التوجيه المهني في ميدان التربية الزراعية في انتقاء التلاميذ

الذين نريد اعدادهم للاستغلال بالأعمال الزراعية (ا) عند الالتحاق بالمدارس الاعدادية الزراعية (ب) عند الالتحاق بالمدارس الثانوية الزراعية (ج) عند الالتحاق بالمعاهد الزراعية العليا (د) عند الالتحاق بالوظائف والأعمال التي تحتاج لخريجي المدارس الزراعية .

وهنا يجب أن نلاحظ الارتباط الوثيق بين التوجيه التعليمي والتوجيه المهني إذ أن الأول يمهد للثاني والخطوتان متكاملتان .

وقد بدأت الوزارة بتجريب اختبارات القبول للمدارس الفنية من ثلاث سنوات وأعدت لذلك مجموعات من الأسئلة التي تقينس الاستعداد للنجاح في الدراسات التجارية ، وغيرها للدراسات الزراعية .

وتدل النتائج المبدئية على فائدة هذه الاختبارات في انتقاء وتصفية التلاميذ عند الالتحاق بأنواع التعليم المختلفة .

الاسس التي يبنى عليها التوجيه المهني الزراعي :

ان أحسن أساليب الاختيار للمهن الزراعية هي التي تقوم على الممارسة الفعلية للأعمال الزراعية مدة كافية من الزمن على سبيل الاختيار بقصد اكتشاف صلاحية التلميذ للعمل الزراعي من حيث قوة احتماله وهوايته للزراعة فلا يكفي للنجاح في العمل الزراعي مجرد معرفة المعلومات الزراعية أو أن يكون الشخص على درجة كافية من الذكاء والاستعداد بل يجب أن يكون قادرا على العمل فعلا ومقبلا على أعمال الحقل برغبة وميل وبحيث يكون مستعدا لما يتطلبه العمل الزراعي من صفات جسيمة وصحية خاصة .

فهل يمكن أن يطبق هذا النظام بتخصيص فترة تدريبية لمن يريدون الالتحاق بالمدارس الزراعية ؟ وعلى أساسها ينتقى من تثبت صلاحيتهم ويستبعد الباقون ؟

قد يكون من الأفضل الأخذ بنظام المدارس المشتركة التي يكون فيها التعليم الزراعي والتجاري والصناعي معا بحيث لو أثبت التلميذ نجاحا في نوع معين من أنواع التعليم الفني يستمر فيه ولو لم ينجح تركه الى غيره في نفس المدرسة وهذا نظام متبع في المدارس المشتركة التي يطلق عليها اسم Comprehensive schools ولكن قد يكون هذا النظام صالحا في بعض البيئات الفقيرة في المدارس الفنية ولكن يمكن أن يغني عنه نظام المدارس الفنية التخصصية في البيئات التي يمكن أن توجد فيها مدارس متقاربة لكل أنواع التعليم الفني على أن يوضع من النظم ما يضمن تحويل الطالب من نوع إلى آخر بحسب ما يظهر عنده من استعداد ولكن هذه حلول مثالية وقد يصعب تنفيذها بحيث يصبح أساسا عاما في جميع أنحاء الجمهورية العربية .

واذن لابد من البحث في الحلول التي تصلح لمواجهة الأعداد الكبيرة من التلاميذ الذين يتقدمون للالتحاق بالمدارس الفنية كل عام .

طبعاً لو أمكن عمل اختبارات فردية لقياس الاستعداد المهني لكل طالب بحيث تختبر قدرته الهدوية والتوافق الحركي والأتزان وقوة الاحتمال

والصحة الجسمية والقدرة العقلية . . . الخ فان هذا يكون مفيدا جدا .
ولكن امام الاعداد الكبيرة لابد من ترك الاختبارات الفردية جانبا
والاكتفاء بالاختبارات الجماعية التي تعتمد على الورقة والقلم . وهذا هو
مالجأت اليه الوزارة في السنوات الثلاث الاخيرة في نظام اختبارات القبول
للمدارس الفنية .

تحليل المناهج العلمية والعملية بالمدارس الزراعية :

لمعرفة القدرات العقلية والنواحي التي يجب أن تتوافر في التلميذ الذي
يستطيع السير بنجاح في التعليم الزراعي درست مناهج المدارس الزراعية
فتبين أن من أهم المواد التي تدرس في المدارس الاعدادية الزراعية ما يأتي:
الزراعة . البساتين . الانتاج الحيواني . الصناعات الزراعية .
المعلومات العامة . المجتمع الريفي . تربية النحل ودود القز .

وفي المدارس الثانوية الزراعية تدرس المواد الآتية :

الزراعة . البساتين . الاحياء . الطبيعة والكيمياء . الانتاج الحيواني .
الصناعات الغذائية . تربية النحل ودود القز . مقاومة الآفات . الهندسة
الريفية . الاقتصاد الزراعي . التدريب العملي .

هذا وتشمل مناهج التعليم الزراعي جانبا كبيرا من التدريب العملي
الذي يتضمن ممارسة أعمال الزراعة المختلفة مثل :

أ - عمليات خدمة الارض بأنواعها واستخدام الآلات القديمة والحديثة
ب - عمليات خدمة النباتات والمحاصيل وأشجار الفواكه والخضر .
ج - تربية النحل ودود القز والتدريب على جميع أنواع النحالة
بعملياتها المختلفة ..

د - القيام بعمليات الانتاج الحيواني . الاشراف على الاسطبلات .
تحضير العلائف . جز الاغنام . الخ . . . والتمرين على الاشراف الصحي
على الحيوان .

هـ - القيام بعمليات اختبارات اللبن والمنتجات اللبنية وصناعاتها .

و - القيام بعمليات الصناعات الغذائية - مربى . حفظ خضار .
تجفيف فواكه وخضر . الخ .

ز - التدريب على عمليات مقاومة الآفات ، رش . تعفير . تدخين . .

تحليل القدرات اللازمة للنجاح بالمدارس الزراعية :

وبالرجوع الى المختصين في التعليم الزراعي والاتصال بمدرسي هذا
التعليم تبين أن أهم الصفات التي نَجدها في التلاميذ الذين يسرون في هذا
التعليم بنجاح هي :

١ - أن يكونوا قد نشأوا في بيئة زراعية وعندهم الملم بالمعلومات

الزراعية العامة نتيجة اتصالهم بالزراع والفلاحين وعلى دراية
بظروف الريف المصرى .

٢ - اتصافهم بالصحة والنشاط الجسمى والحيوية مما يجعلهم
قادرين على المثابرة والصبر والتدريب العملى فى الحقل .

٣ - اتصافهم بالميل الى الزراعة وهواية الاعمال الخلوية وعدم الملل
منها .

٤ - الخشونة والقدرة على تحمل صعاب العمل والميل الى النشاط
العملى .

٥ - الذكاء الاجتماعى الذى يساعد على الاقبال على العمل التعاونى
والاشتراك مع الجماعة فى المشروعات الزراعية اشتراكا ايجابيا
مع عدم الاتكال على الآخرين .

٦ - القدرة على فهم النظريات والآراء العلمية ووضعها موضع
التطبيق العملى .

٧ - الميل للعطف على الحيوان وحب الطبيعة مما يساعد على الاشتراك
فى مباشرة الحيوانات والدواجن .

وفى ضوء التحليل السابق يتبين أن معظم الصفات الاساسية للنجاح
فى التعليم الزراعى تتصل بالنواحى الجسمية والصحية والطباع والصفات
المزاجية التى تحتاج فى قياسها الى دراسة التلميذ والرجوع الى حياته
الماضية .

اما القدرات العقلية التى يمكن قياسها فاهمها الذكاء العام والقدرة على
التصرف والتفكير فى المواقف المختلفة ثم الالهام بالمعلومات الزراعية العامة
التى يمكن أن يستدل منها على ميل التلميذ للنواحى الزراعية .

وليست هناك اختبارات خاصة لقياس الاستعداد الخاص بالتعليم
الزراعى بصفة خاصة كما هو الحال فى التعليم التجارى والصناعى . وتلجأ
البلاد الاخرى فى قياس الاستعداد لهذا النوع من المدارس الى كشف
الميول الزراعية عن طريق قياس المعلومات المتصلة بالزراعة والاعمال
الزراعية .

رأى فى تعليم الفتاة

للسيدة زينب محرز
رئيسة قسم بهركز الوثائق التربوية

يشترك تعليم الفتاة فى الجمهورية العربية المتحدة بوجه عام مع تعليم الفتى دون أية تفرقة سواء فى نظم الالتحاق أو فى مدة الدراسة أو فى المناهج فلها فى سلم التعليم مدارس ابتدائية منفصلة وأخرى مشتركة كما أن لها مدارس إعدادية عامة وأخرى فنية تجارية وثالثة عملية وغيرها فنية للبنات

ونصيبها فى التعليم الثانوى فى ذلك السلم هو : مدارس ثانوية عامة ومدارس ثانوية تجارية ومدارس ثانوية نسوية

وبمقارنة بسيطة بين أنواع المدارس الخاصة بتعليم الفتى والمدارس الخاصة بتعليم الفتاة يتضح أن مدارس البنات ينقصها الأنواع الآتية :

١ - الإعدادية الزراعية

٢ - الإعدادية الصناعية المناظرة تماما لمدارس البنين

٣ - الثانوية الصناعية المائلة للمدارس الثانوية الصناعية للبنين

٤ - المدارس الثانوية الزراعية

والمدارس التى تعتبر خاصة بها وليس للفتى فيها نصيب هى المدارس الثانوية النسوية ومدارس كليات البنات

والجدول التالى يبين كيفية توزيع مدارس البنات ونسبتها بالمقارنة مع مدارس البنين ومنه يتضح أن نصيب الفتاة من تعداد المدارس بالمراحل المختلفة - وخاصة الفنية - مازال ضئيلا .

نسبة مدارس البنات بالنسبة للمجموع	عدد مدارس البنات اميرية وحررة	عدد مدارس البنين اميرية وحررة	اتواع المدارس
حوالى ٣٥ %	٦٦٦	١٧٧٦	١ - المرحلة الاولى أ - مدارس ابتدائية منفصلة ب - مدارس ابتدائية مشتركة ج - معاهد شواذ ومؤسسات د - مؤسسات اخرى
صفر % (اميرى)	٧ مشاغل	٤٨ مشترك	٢ - مدارس المرحلة الاعدادية الاعدادية العامة الاعدادية الصناعية الاعدادية الزراعية الاعدادية التجارية الاعدادية الفنية للبنات الاعدادية العملية الابتدائية الراقية
حوالى ٤٦ %	٢١١ (حره)	٥٥٧	٣ - مدارس المرحلة الثانوية ثانوية عامة ثانوية فنية صناعية ثانوية فنية زراعية ثانوية تجارية ثانوية نسوية
حوالى ١٣ %	٢٩	١٦٣	معاهد معلمين ومعلمات عامة وريفية وفرنسية معاهد رياضية معاهد موسيقية
صفر %	١٨	٢٤	
صفر %	٤	١٤	
حوالى ١٠٠ %	٣٦	٢٧	
٥٠ %	٢	٣٦	
٥٠ %	١	٢	
٥٠ %	١	١	

ذلك مع العلم بأن تعداد كل من البنين والبنات في القطر وفي المدارس حسب آخر احصاء هو

السن	تعداد البنات اجمالى عددهن	تعداد البنين اجمالى عددهم	مدارس التعليم	مدارس التعليم	العام ١٩٥٨/٥٧	العام ١٩٥٨/٥٧
من سن ٦ : ١٢	١٧٤٥٠٠٠	٧٨٣٩٦١	١٧٩٥٠٠٠	١٣٠٢٧٤٣		
من سن ١٢ : ١٨	١٤٨٥٨٠٠	١١٤٥٤٩	١٦٠١٣٠٠	٣٦٩٩١٧		
الجملة	٣٢٣٠٨٠٠	٨٩٨٥١٠	٣٣٩٦٣٠٠	١٦٧٢٦٥٤		

أى نسبة التعليم لكل فى كل مرحلة هى :

من سن ٦ : ١٢ حوالى ٤٥ ٪ من تعداد البنات فى هذه السن
حوالى ٧٢ ٪ من تعداد البنين فى هذه السن

من سن ١٢ : ١٨ حوالى ٨ ٪ من تعداد البنات فى هذه السن
حوالى ٢٣ ٪ من تعداد البنين فى هذه السن

ومعنى ذلك أن فاقد تعليم الفتاة أكثر بكثير من فاقد تعليم الفتى
ويرجع ذلك الى :

١ - قلة المدارس الخاصة بالبنات فى الارياف

٢ - الزواج وخاصة فى السن المبكرة

٣ - عدم تشجيع الفتيات على التعليم وخاصة بين الآباء الذين لا يميلون
اليه بطبيعتهم نتيجة التقاليد التى لا يزال أثرها باقيا بين طبقة من الناس
خاصة فى الارياف والوجه القبلى ونتيجة قلة الموارد الاقتصادية لدى البعض
مما لا يشجعهم على ارسال بناتهم للتعليم فى مناطق أخرى خلاف المناطق
المقيمين بها

ومن العوامل المثبطة لهم أمثال هؤلاء كون الشروط المطلوب توفرها فى
البنات للالتحاق بمدارس التعليم المختلفة هى نفس الشروط المطلوبة من
الفتى - رغم عدم اقبال الكثرات عليه - الامر الذى لا يشجع اولياء الامور
على العناية بتعليم بناتهم

ويضاف الى هذه العوامل ارتفاع تكاليف التعليم فى المدارس
الحررة . لذلك كله كان فاقد تعليم الفتاة أكثر من فاقد تعليم الفتى

ومع ذلك فهذا العدد القليل من المتعلمات ليس موزعا توزيعا متعادلا على
جميع انواع التعليم اذ لا يزال الاقبال على التعليم الاكاديمى بين الفتيات أكثر
بكثير من الاقبال على التعليم الفنى كما يوضح ذلك الجدول الآتى :

المجموعة	عدد البنين	عدد الفتيات بها	المرحلة
٢٠٨٦٧٠٤	١٣٠٢٧٤٣	٧٨٤٠٠٠	الابتدائية
٢٧٨٣٢٤	٢٠٨٧٥٤	٦٩٦٧٨	الاعدادية العامة
٤٨٣٧	٤٨٣٧	—	الاعدادية الزراعية
١٣٧٣٦	١٣٦٢٨	١٠٨	الاعدادية الصناعية
٣٧٤٧	٢٥٤	٣٤٩٣	الاعدادية التجارية
١١٦١	٩٦٨	١٩٣	الاعدادية العملية
١٧٩٣	٨٧٤	٩١٩	الابتدائية الراقية
٤٩٨	—	٤٩٨	الاعدادية الفنية للبنات
١٠٩٣٩٥	٩٠٦٧٢	١٨٧٢٣	الثانوية العامة
١١٥٩٤	١١٥٩٤	—	الثانوية الصناعية
٦١١٩	٦١١٩	—	الثانوية الزراعية
١٦٨٨٦	١٤٦٣٠	٢٢٥٦	الثانوية التجارية
٥٦٣٦	—	٥٦٣٦	الثانوية النسوية
٢٤٦	—	٢٤٦	كلية البنات (ثانوى)
٢٥٠٢٨	١٤٣١٤	١٠٧١٤	جملة معاهد المعلمين والمعلمات
٦٢٥٠٤	٨٨٦٨	٥٣٦٣٦	جملة التعليم الاجنبى
١١٣	١١٣	—	تربية بحرية
٢٦٠	—	٢٦٠	زائرات صحيات

ولعل السر في ذلك هو عدم تشجيع البنت على التعليم الفنى وذلك لعدم التوسع في فتح المدارس الفنية الخاصة بالبنات ولجعل مدارس البنات الفنية قاصرة على انواع خاصة دون غيرها .

ولما كانت اهدافنا القومية الحديثة ترمى الى القضاء على الاستعمار السياسى والاقتصادى والقضاء على الظلم الاجتماعى وبناء وطن حر تشع فيه روح المحبة والمساواة والرخاء « وخلق مجتمع ديموقراطى واع مستنير متحرر من الخوف والقلق والحاجة » .

« ولما كان الوصول الى تلك الاهداف ومدى النجاح في تحقيقها متوقفا على التخطيط الشامل البعيد المدى ومتوقفا على نظام التربية والتعليم ، وعلى حفظ التوازن بين انواع التعليم المختلفة من جهة وبين مراحله من جهة اخرى سواء للبنين او للبنات كان من الواجب اعادة النظر في التخطيط والموازنة في اتجاهاتنا العامة في التربية والتعليم وذلك بتهيئة الفرض المتساوية لجميع ابناء هذا الشعب وبسد احتياجات البلاد من جميع الاختصاصيين في المهن والاعمال المختلفة في ميادين الزراعة والصناعة والتجارة وفي الانتاج والخدمات ، في العلوم والفنون والثقافة ، في البحث العلمى ، في الادارة والمالية والاقتصاد ، في الانشاء والتعمير الى آخر فروع الحياة المختلفة »

« كل هذه المشروعات تحتاج الى عشرات الالوف من القادة وتحتاج الى مئات الالوف من الفنيين والى الملايين من العمال المهرة الاكفاء وكل هؤلاء يجب ان يجدوا الوقت اللازم ويوجدوا في الوقت المناسب لايتأخرون عنه ولا يتقدمون .

ان العملية عملية تنظيم لقوى وجهود الجميع ويجب أن تتوازن التوازن الصحيح الذي يعطينا في النهاية أكبر حصيلة في مجموع هذه القوى .

والوصول الى هذا الهدف يجب أن يكون هناك توجيه حتى يمكن للبلاد أن تستفيد من أحسن وأحدث امكانيات كل فرد من أفرادها وحتى يستفيد هذا الفرد بدوره من أحسن امكانياته ولا يترك الموضوع أبدا للظروف أو للقدر يسيره كيف يشاء »

هكذا جاءت كلمة السيد كمال الدين حسين وزير التربية والتعليم مشجعة لنا على الخوض في حديث بشأن تعليم الفتاة . . .

ان معايير تعليم الفتاة ليست متوازنة اذ ان التعليم الاكاديمي مازال راجح الكفة عن التعليم الفني لها .

ان عدد مدارس البنات مازال غير كاف لاستيعاب العدد الأكبر من الفتيات

ان فاقد التعليم بين الفتيات مازال أكبر بكثير من فاقد تعليم الفتيان .

ان هذا الفاقد يحرم الدولة من ايد عاملة تستطيع أن تهم في بنائها في مستوى لا يقل عن المستوى الذي يستطيع الفتى تقديمه .

ان الدولة الآن في أشد الحاجة الى الايدي العاملة . . اننا محتاجون الى ايد عاملة كثيرة لنملا بها الاماكن التي ستخلو عما قريب نتيجة انشغال شبابنا ورجالنا في الاعمال الفنية الثقيلة . . في الورش والمصانع مما نعد له الآن .

انها ايدي فتياتنا ننتظرها لتسهم في دعم اقتصادياتنا . . . انها ايدي فتياتنا تنطلق اليها لتحل محل ايدي رجالنا وشبابنا .

لقد حان الوقت . . لن تصبح هناك بطالة اذا اعددناهن الآن بل على العكس أن تأخرنا في هذا الاعداد فسوف نصناب بنكسة في مشروعاتنا الانتاجية .

لذلك نرجو أن تعيد الدولة النظر في امر تخطيط تعليم البنات فتوازن بينه وبين تعليم الفتى بل وبينه وبين الانواع المختلفة الخاصة بتعليم الفتيات وأن يعيى جميع القوى من أجل الاستفادة من تلك الايدي العاطلة فتعمل على تشجيعها على التعليم بشتى الوسائل وخاصة بين أولئك الفتيات اللاتي يعشن في الاقليم .

الخبرة الشاملة وتدريس الفنون

للدكتور حمدي خميس

الاستاذ بالمعهد العالى للتربية الفنية

يخطئ مدرس التربية الفنية الذي يظن أن عمله قاصر على تعليم تلاميذه كيفية الأداء ، أداء الصورة أو التمثال أو غيرها . أن هذا اللون من التعليم ناقص غير سليم ، والمعلم الذي يقنع بتعليم تلاميذه عمل علبة من الخشب أو قطعة من النسيج معلم جانبه التوفيق . ولن يستطيع أن يسد هذا النقص إلا مدرس حريص على « الخبرة الشاملة » ، مؤمن بها ، يضعها نصب عينيه ويجعلها هي الهدف الأكبر الذي يسعى إليه .

ولعلنا - في هذا المقام - نتساءل عن مدى ما يعرفه المتعلم عن نوع الخشب الذي يستخدمه أو عن مصدره أو عن سعره الذي يباع به في الأسواق . هل يعتقد المعلم الذي قنع بكيفية أداء التلميذ لعلبة الخشب مثلاً ، أن هذا التلميذ يدرك الفارق بين المنشار والسراق ؟ وهل يعرف هذا التلميذ شيئاً عن بعض العدد الأخرى التي يستخدمها ؟ هل يعرف كيف يصونها ويحافظ عليها من التلف ؟ هل يستطيع التلميذ أن يعد الغراء ؟ وهل يعرف لماذا نستعمل الغراء بالذات في أعمال النجارة ؟

أن واجب المعلم أن يجعل التلميذ يدرك شيئاً عن خصائص الخشب وغيره من الخامات الأخرى من ناحية الاستعمال أو الوظيفة ، واجبه أن يكون لدى التلميذ فكرة سليمة عن الرطوبة ومدى أثرها في سلامة الخشب وازعافها لقوته واحتماله إذا زادت عن حد معين . واجبه أن يبصره بما تتعرض له بعض العدد من التلف إذا تعرضت للصدأ ، وأن يفهمه ما في هذا من خسارة في الجهد والوقت والمال .

أن واجب المعلم أيضاً هو أن يتأكد من أن التلميذ - عن طريق التربية الفنية - قد تأثر سلوكه فأصبح يمارس بعض ألوان النجارة في أوقات فراغه . واجبه أن يشجعه على ممارسة هذا العمل نفسه أو أن يشجع غيره عليه . واجبه أن يجعل التلميذ قادراً على تنظيم حاجياته بحيث تلمس منه مقدرة على التذوق الجمالي والاستمتاع بهذا الجمال . واجبه أن يتأكد من أن هذا التلميذ قد أصبح حساساً لما حوله بدرجة تجعله يستجيب لمختلف الانفعالات من فرح أو حزن أو سرور . وواجبه أخيراً أن يجعله يحترم العمل اليدوي ومن يمارسون العمل اليدوي .

لاشك أن شيئاً من هذا لن يتعلمه التلميذ إذا ما اقتصر توجيه المدرس على كيفية الأداء عند التعلم . قد يكتسب التلميذ من كيفية الأداء القدرة على تشكيل الخامات ، كما يكتسب القدرة على استخدام بعض العدد أو الأدوات التي يستخدمها ، ولكنه لن يكتسب شيئاً من الاتجاهات التي أشرنا إليها . أن هذا التلميذ مثله كمثل التلميذ الذي نزع أن قد تعلم كيف يحافظ على تنظيف أسنانه وسلامتها ، ولا نرى منه إلا طريقة معينة في مسك الفرجون وتنظيف أسنانه بها . أما أن يواظب على تنظيفها في الصباح والمساء ، أو يعي شيئاً عن الأسباب التي من أجلها يقوم بهذا

العمل ، أو يفضى عندما يلاحظ أن غيره قد استخدم الفرجون الخاصة به ، فكلها أمور لا تدخل في وعيه أو ادراكه ، في حين أن هذا التلميذ إذا ما تعلم حقيقة كيفية المحافظة على تنظيف أسنانه وسلامتها ، فلا بد أن نتوقع منه الجوانب الآتية :

أولاً - أن يحسن كيفية مسك الفرجون واستخدامها بطريقة سليمة ، كذلك كيفية المحافظة على الفرجون وصيانتها من التلف ، أو غير ذلك من المهارات التي لها علاقة بهذه الخبرة .

ثانياً - أن يواظب على تنظيف أسنانه في الصباح والمساء ، أو يكون حريصاً على أن يعرض نفسه على الطبيب المختص في أوقات معينة ، أو غير ذلك من العادات التي تتصل بهذه الخبرة .

ثالثاً - أن يعرف الكثير عن الأنواع المختلفة لمعجون الأسنان والأسعار الخاصة بكل نوع ، أو يعرف الأسباب التي من أجلها يقوم هو وغيره من الناس بالمحافظة على أسنانهم ، أو غير ذلك من المعلومات التي تدخل في نطاق هذه الخبرة .

رابعاً - أن يدرك الفوائد التي تعود عليه من تنظيف أسنانه والمحافظة عليها ، كما يدرك الضرر الذي قد يصيبه إذا ما تهاون في ذلك . أو يعي أن سلامة الفرد من الناحية الصحية لها أثر كبير في إنتاجه وفي كل ما يقوم به من أعمال ، أو غير ذلك من المفاهيم التي ترتبط بهذه الخبرة .

خامساً - أن يحرص على أن يكون له فرجون خاصة به ، أو لا يسمح لغيره باستخدام الفرجون الخاصة به . أو لا يستخدم الفرجون إذا ما أصابها تلف أو تلوث . أو يدفع غيره من الناس إلى المحافظة على أسنانهم وسلامتها ، أو غير ذلك من الاتجاهات التي تتعلق بهذه الخبرة .

هذه هي الجوانب التي يجب أن نتوقعها من التلميذ إذا ما تعلم حقيقة كيف يحافظ على تنظيف أسنانه وسلامتها . وليست هذه الجوانب قاصرة على هذه الخبرة بالذات ، أو على عدد معين من الخبرات ، بل هي الجوانب التي يجب أن تتوافر للتلميذ في كل خبرة يقوم بها ، سواء أكانت هذه الخبرة في اللغة أو الحساب ، أو في التاريخ أو الجغرافيا ، أو في الرسم أو في الأشغال اليدوية . . إنها جوانب الخبرة الشاملة ، بمعنى أن الخبرة الشاملة في أية مادة من المواد الدراسية يجب أن :

- تدرب التلميذ على بعض المهارات المعينة .

- تكسبه بعض العادات .

- تزوده ببعض المعلومات .

- تكون لديه بعض المفاهيم .

- تخلق فيه بعض الاتجاهات .

يفهم من هذا أن هذه الجوانب الخمسة هي بعض معايير الخبرة التربوية السليمة . فكما ينادي رجال التربية بأن الخبرة السليمة يجب أن يتوافر لها مبدأ التفاعل ومبدأ الاستمرار ، كذلك يمكن أن يقال أيضاً أنه يجب أن يتوافر لها مبدأ الشمول . بمعنى أن تكون الخبرة شاملة

لبعض المهارات والعادات والمعلومات والمفاهيم والاتجاهات التي تتصل بموضوع الخبرة وتدخل في نطاقها . فاذا كانت هذه الخبرة في التاريخ مثلا ، كانت هذه الجوانب مما يتعلق بموضوعات التاريخ ويتصل به . كذلك الحال في اللغة أو الدين ، أو في الرسم أو الاشغال . يجب أن تكون جوانب الخبرة مما يتصل بموضوع هذه المواد ويتعلق بها .

هذه هي قضية التربية الفنية - قضيتها في الماضي والحاضر . واذا كان لنا بعض العذر في الماضي حيث كانت الابحاث التربوية ضئيلة واعداد المعلم يسير بخطوات بطيئة ، فكيف نعتذر اليوم والابحاث التربوية في متناول الجميع واعداد المعلم يسير بخطوات واسعة !! ان الموقف في الوقت الحاضر لا يختلف كثيراً عن ذي قبل ، فما يحدث في التربية الفنية لا يخرج عن كونه تدريبات على بعض المهارات المتصلة بفروع المادة ونشاطها . ذلك لان المدرس يعنى بتدريب التلاميذ على تشكيل قطعة من الصلصال لعمل تمثال يعبر عن احد الباعة مثلا ، أو يدرّبهم على استخدام عدد معين من الالوان كي يعبروا عن مشهد من مشاهد السوق أو الحديقة ، أو يدرّبهم على قطع قطعة من الخشب ونشرها لعمل علبة أو إطار أو مشجب . وقلما نجد المدرس الذي يحرص على تزويد التلاميذ ببعض المعلومات التي لها صلة بالمادة ، أو يعن له - بعد ممارسة التلاميذ للأعمال الفنية - أن يتكشف الى أي مدى اكتسبوا بعض العادات أو المفاهيم أو الاتجاهات .

يفعل المدرس كل هذا ويزعم أنه يربى التلاميذ عن طريق الفن . في حين أن تربية التلاميذ عن طريق الفن هي تربية شاملة في المادة ، وتتناول عدة جوانب من شخصية التلميذ . أما ما يقوم به مدرس التربية الفنية من تدريب التلاميذ على بعض المهارات فلا يتناول سوى جانب واحد من شخصية التلاميذ . وبدهي أن الجانب الواحد لا يمثل كل الجوانب المختلفة . فكيف - إذن - يكون الوضع على هذا النحو ويزعم المدرس أنه يربى التلاميذ عن طريق الفن !!!

ان تربية التلاميذ عن طريق الفن تتطلب من المدرس أن يهيء الفرصة أمام التلاميذ لممارسة الأعمال الفنية . وهذه الممارسة تتطلب منه في الوقت نفسه أن يزود التلاميذ ببعض المهارات والمعلومات حتى تتم الممارسة بصورة سليمة . بعد ذلك يصبح لزاما على المدرس أن يتكشف الى أي مدى قد أثرت هذه الممارسة على سلوك التلاميذ فأكسبتهم بعض العادات ، أو المفاهيم ، أو الاتجاهات . حينئذ يكون المدرس قد اتخذ من الفن وسيلة لتربية التلاميذ تربية فنية سليمة . أو بعبارة أخرى قد استطاع أن يحقق للتلاميذ مستوى من التدريب المهني والثقافة الصناعية كأهداف نتطلع اليها في الوقت الحاضر . إذ أن هذه الأهداف من صميم أهداف مادتي الرسم والاشغال . واذا كنا نسعى الى تحقيقها في الوقت الحاضر ونرجوها بالحاح لتلاميذنا ، فليس معنى هذا أنها دخيلة على مادتي الرسم والاشغال ، أو وليدة لحالة طارئة برزت في الوقت الحاضر بالذات ، بقدر ما هي من صميم المادة ، ولكن ماسارت عليه المادة نفسها واتخذته طريقا لها قد أفقدها كثيرا من كيانها وطبيعتها ، الامر الذي جعل تدريب التلاميذ مهنيا وتزويدهم بالثقافة الصناعية تظهر كأنها أهداف خارجة عن أهداف مادتي الرسم والاشغال ، أو وليدة لحاجة

تتطلع اليها البلاد في الوقت الحاضر . والحقيقة أن التربية الفنية (الرسم والاشغال) اذا ماسارت نحو الخبرة الشاملة عند التعلم ، حقق هذا للتلاميذ مستوى مناسباً من التدريب المهني وزودهم في الوقت نفسه بقسط مناسب من الثقافة الصناعية .

نذكر هذا لاننا نلمس تخبطين ملحوظين كثيرين من مدرسي التربية الفنية في الوقت الحاضر . وقد جاء هذا التخبيط نتيجة لما تتطلع اليه البلاد من نهضة ووعي صناعي ، وما يتطلبه هذا الاتجاه من اعداد وتحضير للتلاميذ داخل المدارس . بذلك ظن المدرسون أن تغيراً جديداً قد طرأ على أهداف مادتي الرسم والاشغال ، فبات أغلبهم يضاعف من أسلوبه السائد ويفرض على التلاميذ مستويات أعلى من التدريبات في كيفية الأداء حتى أصبحت أعمال التلاميذ تفوق في كثير من الأحيان أعمال كثير من الصناع من ناحية المهارة وكيفية الأداء .

والمدرس - اذ يفعل هذا - يخطيء كل الخطأ ، وخطؤه هذا يرجع لسببين : الاول ، أنه يفرض على التلاميذ مستوى من المهارات لا يتفق مع استعدادهم وميولهم ، وهذا أسلوب لا خير فيه . بل هو أسلوب هدام يخلق من التلاميذ شخصيات لا كيان لها ، ويجعل من أعمالهم التي يقومون بها أعمالاً تتصف بالآلية وعدم المرونة أو الفهم . هذا هو مصير المدرس ، ومصير التلاميذ ، ومصير الأعمال التي يقومون بها عندما يتخذ المدرس أسلوباً دكتاتورياً ويفرض على التلاميذ مستوى لا يتفق وميولهم واستعداداتهم .

أما عن السبب الثاني ، فالمدرس يخطيء لأنه قد تمادى ، بل قد ضاعف من خطأ وقع فيه من قبل ألا وهو تدريب التلاميذ على كيفية الأداء دون تدريب آخر أو قيم أخرى يجنيها التلاميذ من ممارستهم للأعمال الفنية . وهذا - كما ذكرنا من قبل - تعليم ناقص قليل النفع . فالعلاج - إذن - هو أن يقلع المدرس عن فرض مستوى أكبر من المهارات على التلاميذ ، وأن يحرص في الوقت نفسه على أن تكون هذه المهارات ضمن جوانب أخرى يزود بها التلاميذ حتى تكون الخبرة التي يرون بها خبرة شاملة .

وعلى هذا الأساس لا يكون تدريب التلاميذ مهنيًا أو تزويدهم بالثقافة الصناعية أهدافاً دخيلة على مادتي الرسم والاشغال ، أو وليدة حاجة تتطلع اليها في الوقت الحاضر ، بل تكون من صميم أهداف المادة ، كما يكون الاتجاه الخاطيء الذي قدر للمادة أن تسير فيه هو السبب الذي جعلنا نظن أن تدريب التلاميذ مهنيًا وتزويدهم بالثقافة الصناعية مطلب من مطالبنا في الوقت الحاضر .

والحقيقة أن التربية الفنية لو أنها اتخذت الاتجاه السليم نحو الخبرة الشاملة من زمن بعيد لما ذهبت بنا الظنون الى هذا الحد . ففي تمسك المدرس وحرصه على تزويد التلاميذ بالجوانب المختلفة للخبرة الشاملة من مهارات وعادات ومعلومات ومفاهيم واتجاهات اصلاحي لطرق تعليمية كانت تسير عليها التربية الفنية من قديم ، وفي الوقت نفسه محافظة على كيان المادة وطبيعتها من انحراف كانت متجهة اليه من قبل . وفوق هذا وذلك أمل جديد نتطلع اليه عندما نسعى الى تعليم شامل وظيفي لابناء الجيل الجديد .

ماذا نعلم المراهقين ؟

بقلم : دكتور ج . ا . لاوراين

أستاذ التربية المقارنة بجامعة لندن

ترجمة : السيد محمد العزاوي

(ورد هذا المقال الى مركز الوثائق التربوية من مركز تبادل المعلومات التربوية التابع لهيئة اليونسكو - باريس - كجزء من البرنامج الدولي لتبادل المعلومات التربوية)

كثيرا ما يقال ان الهدف الرئيسي من أية سياسة تربوية هو العمل على اصال المعلومات الصحيحة المناسبة الى التلميذ المناسب ، على يد المدرس المناسب ، في المدرسة المناسبة . وهذه عبارة رنانة قد يميل وزراء التربية والتعليم الى ان يزينوا بها خطبهم . ومع ذلك فهي عبارة صادقة جدا بقدر ما هي عاجزة جدا عن ان تؤدي الى حلول ناجحة للمشكلات الاربعة التي تضمنتها : ونعني بها مشكلة المنهج ، ومشكلة اختيار الطلبة للتعليم الثانوي والعالي ، ومشكلة اعداد المعلمين ، ومشكلة اقامة النظام التربوي . وربما كان المدرسون العاديون هم اكثر الطوائف اهتماما بالمشكلة الاولى : مشكلة المنهج ، ذلك لان كثيرا من المواد التي يتعين عليهم تدريسها وعلاجها لم يعد لها صلة بواقع احتياجات المجتمع الذي اصبح يعتمد على التطبيق الناجح للاصول العلمية ، وهذا بالضبط هو ما يزعجهم . كما ان مدرسي المدارس الثانوية بالذات هم اكثر الناس ادراكا للمشكلات التي تنشأ عندما يؤخذ منهج تربوي اعد في الاصل للمدارس التي تنتقى طلبتها من المتفوقين ، ثم يطبق تطبيقا عاما في جميع المدارس ليتلقاه جميع التلاميذ ابناء جميع الناس .

وتعتقد الباحثة والمناقشات حول المنهج دائما بسبب حقيقة بسيطة وهي ان هذا الاصطلاح لا يمكن ان يستعمل على وجهه الصحيح الا اذا كان يعنى جميع الوان النشاط التي ينتظر من المدرسة ان تقدمها لمجرد كونها مدرسة . ومن ثم فالوان النشاط التي تقدمها المدرسة في فصولها الدراسية ليست سوى جزء من مجموع المنهج ، بل قد لا يكون لها - في بعض الاحيان - الا صلة ضعيفة بعيدة بالاهداف العظيمة المنشودة . ولنضرب لذلك مثلا بتلك المؤسسات الشهيرة : ونعني بها المدارس الانجليزية الخاصة . فلقد اريد بها خلال القرن التاسع عشر ان تخرج القادة السياسيين والاجتماعيين والصفوة التي كان من المفروض ان تحكم انجلترا وامبراطوريتها . وادركت السلطات المسؤولة آنذاك ان المعارف الاصولية اقل اهمية من الصفات الخلقية والسلوكية ، ولذلك اعتبرت قوة الارادة والعزم والتصميم والقوة والنشاط والولاء والتعالي في غير تكلف ولا جهد ، من الامور الجوهرية ، تساندها المجاملة الرقيقة الذكية والاعتراف بالمبادئ

الخلقية السليمة . وكانت الشخصية المطلوبة تتألف - في جملتها وتفصيلها - من عادات « اللعب النزيه » البسيطة : كاحترام قوانين اللعبة ومراعاة أصولها ، ومعاملة الانداد ومن دونهم على السواء معاملة عادلة رحيمة ، والامانة المطلقة ورفض الرشوة في أية صورة من صورها ، وعدم الاحتكام الى العنف الا اذا فرغت جعبة الترغيب والاقناع . فأين كانت تكتسب هذه الصفات العقلية والمهارات الاجتماعية ؟ في الفصول الدراسية ؟ ربما كان ذلك الى حد محدود ، ولكن اغلبها كان يتم اكتسابه في الملاعب الرياضية وفي كنيسة المدرسة . وفي تلك الايام كان الوقوف على علم النفس الاجتماعي او العلوم الاقتصادية غير ضروري بالنسبة للادارة ، كما كانت الكيمياء العضوية او العلوم الالكترونية بالقياس الى الصناعة . أما اليوم فان المدارس الخاصة تعلق أهمية متزايدة على المعرفة المنظمة التي يلقيها المتخصصون سواء في الفصول الدراسية او في المختبرات . ذلك لان النجاح في الجامعة أصبح يعول على اكثر من الشهامة في ملعب كرة القدم ، في عصر يبلغ فيه الفهم لتكوين الدرة من الاهمية درجة اعظم من التحلى بالفضيلة الجميلة او التمسك بالتصرف الساهر .

وفي الفترات التي تتوالى فيها التغيرات على عجل ، والتي يجب فيها ان يبت في مقترحات المدارس بشأن المنهج بسرعة تتمشى مع الاوضاع الجديدة ، تقف قوى التحفظ والتمسك بالتقاليد عائقا في وجه جميع المجتمعات . ولذلك فمن الخير ان نلقى نظرة عاجلة على بعض هذه القوى حتى نحرر انفسنا من فتنتها الخطرة . وتحقيقا لذلك يحسن بنا ان نفكر في أية جماعة قروية قائمة على المقايضة الى حد كبير او بعبارة اخرى يحسن بنا ان نفكر في اوربا كما كانت منذ خمسمائة سنة مضت ، او في افريقيا الوسطى اليوم في مثل هذا المجتمع لا يحتاج الناس الى ان يتعلموا القراءة او الكتابة . فماذا يقرأون ولمن يكتبون ؟ بل يحتاجون الى المعرفة التي تمكنهم من ان ينتزعوا عيشهم من التربة ، وان يصنعوا ادواتهم من الخشب او المعدن ، وافضل وسيلة لاكتساب هذه المهارات هي تقليد الكبار الذين تكتنز تجاربهم المعارف العريقة . هذا من ناحية ، ومن الناحية الاخرى نجد المهتمين بالشئون الادارية او العبادات الدينية لا يابهنون كثيرا لهذه المهارة اليدوية . وانما ينصب اهتمامهم على فنون الاتصال بالناس : على القراءة والكتابة وفك الرموز . ولان هذه الفنون تستغل في خدمة الالهة والملوك ، فانها تكتسب اهمية كبيرة ، وكثيرا ما اكد المفكرون الفصل بين العمل اليسدوى الذي يؤديه العبيد والصناعات عادة ، وبين العمل العقلى الذي يقوم به الاحرار . وعلى هذا فالتعليم الحر الذي يطابق احتياجات الاحرار كان يتجاهل الفنون والصناعات ، ويمجد الفلسفة واللاهوت والطقوس . وفي اوربا في القرون الوسطى ساد الراى القائل بأن الشباب الذين يطمحون الى المراكز العالية يجب عليهم ان يتعلموا - في المقام الاول - كيف يفكرون ويكتبون ويتحدثون . ولذلك كان المنطق والنحو والصرف والبلاغة هي كل ما يحتويه القسم الادنى من منهج « الفنون السبعة الحرة » وعلى هذه الاساسيات يمكن ان تقوم - في المستويات العليا من التعليم - دراسة العلوم التي تعالج الارقام والمساحات والحجوم والموسيقى والحركة ، والحساب والهندسة ، والفلك والنغم ، بالاضافة الى دراسة القانون . وينبغي لنا ان نلاحظ ان الذين كانوا يمرون بهذه الفنون السبعة الحرة - ولا سيما من درس منهم

« سلطان العلوم » ألا وهو التوحيد واللاهوت - كانوا في الواقع يكتسبون لونا من المعرفة كان تحصيله في الفصول الدراسية يتم بطريقة افضل مما لو حصل عن طريق التدريب والممارسة .

ولما كان هذا التعليم يناسب رجال الكنيسة ورجال الدولة معا ، فقد اصبح تعليما وظيفيا . اذ به تمكنوا من ان يعظوا وان يجادلوا ، وان يزينوا احاديثهم بما يناسبها من المقتبسات - وبعبارة اخرى اكتسبوا المهارات الاساسية التي تتطلبها تشريف الملوك في الحياة العامة وتمجيد الآلهة في الطقوس الدينية السليمة .

الا ان نهضة الانتاج الرأسمالي في مدن ايطاليا المستقلة وفي الفلاندرز ، وتقدم تجارة ماوراء البحار ، والحاج مطالب الملاحة التي اشتدت عقب استكشافات عصر النهضة - غير كل هذا ، واثار مشكلات عريضة لدى المشرفين على المدارس .

وكان لدى اعظم مغامري العصر الجديد ميل نفى شديد ، فقد ادركوا انه من المفيد ان يعرف الفرد اللاتينية ولغة المسيحية الغربية الدولية التي كانت وسيلة المفاوضات والمباحثات . ثم دفعتهم نزعة توسعية كريمة الى زيادة الاهتمام بدراسة اليونانية التي تيسر الاتصال بكبار مفكرى الماضى ، والذين كانوا في الغالب منحرفين من الناحية الدينية ان لم يكونوا ملحدين . على ان كثيرين ممن تأثروا بمطالب الحياة الاقتصادية اليومية الحوا في ان يدرس فن الملاحة والحساب والزراعة والهندسة المعمارية . الخ

وكانت التقاليد من القوة بحيث عاقت الاصلاح الشامل . اُضيف الى ذلك ان الفروق الاجتماعية التي زادت عمقا بمرور الزمن - عكست صورتها بطبيعة الحال في النظم المدرسية . ولقد شهد كل مكان في اوربا - خلال القرنين السابع عشر والثامن عشر انشقاقا واضحا بين انواع المدارس المختلفة . فكانت هناك المدارس التي ترعاها الارستقراطية التي لم تكن تأبه للتجارة ولا للصناعة . وكانت هناك الاكاديميات التي تناصرها الطبقات الوسطى لانها تدرس العلم المفيد . اما الطبقات العاملة فكانت غالبيتها الساحقة تمر بفترة من التلمذة المهنية ، ولم تستطع سوى القلة النادرة منها ان تلتحق بالمدارس الخيرية حيث كان بإمكانها ان تلمح بصيصا من مبادئ المعرفة .

هنا اذن تستقر جذور التقاليد التربوية الاوربية التي انجرفت مع موجة العلم الظافر والاصول الصناعية الغربية ، فكان لها تأثير عميق في كل مكان . وسوف نحاول هنا ان نلخص الاتجاهات الرئيسية لهذه التقاليد :

أولا - كان هناك الاتجاه القائل بأن كل ميادين المعرفة الانسانية يمكن ان تجمع في « مواد دراسية » يمكن ان ينفصل بعضها عن بعض . ومن هذا الاتجاه برز تقليد تدريس التاريخ والجغرافيا مثلا او الرياضيات والعلوم الطبيعية - كل على حدة بغض الطرف عن الخصوبة والفنى الذي يمكن ان تعطيه احدى هذه المواد - للمواد الاخرى . وعلى هذا كانت مشكلة المنهج تبدو غالبا مسألة وضع المواد الدراسية « س » في المربعات « ص » من الجدول المدرسى .

ثانياً - كان هناك الاتجاه القائل بأن هناك علاقات هرمية تقوم بين هذه المواد الدراسية ، بمعنى أن بعضها أعلى وأنبأ من بعضها الآخر ، وأحق بالوقت والجهد . وكان اصحاب هذا الرأي يلجأون عادة الى الفلسفة يستفتونها في موضع هذه المواد من النظام الهرمي . الا انه كان من الواضح ان عوامل أخرى تتحكم في ترتيبها . فالمواد التي تعالج شئون انتاج البضائع المادية علاجاً مباشراً ، كانت تعتبر اقل مقاما ، واكثر خشونة ، وأبعد مناسبة للتفكير الحر والأهداف الانسانية من تلك التي لا تصطبغ بالصبغة العملية . ومن ثم قدرت دراسة اللغات والآداب القديمة تقديراً اعظم من الكيمياء والهندسة . وفوق كل شيء احتقر كل ما يتضمن العمل اليدوي . فالتجارة واعمال المعادن والحرف تحتل مكاناً اقل من الرياضيات البحتة والتاريخ ، بل ان الفنون البصرية والتشكيلية ما زالت موضع التشكك ، وهي في العادة لا تلعب الا دوراً صغيراً في المدارس الثانوية الالمانية - الجمنازيم - « والليسيه » الفرنسية « والاثينية » البلجيكية . وعلى العموم فأنصار هذا الاتجاه يرون أن الطريق السليم للتعليم هو الجلوس في هدوء الى المقاعد ودراسة الكتب التي تعالج المعرفة الخالصة معالجة منطقية واستنتاجية - وتميز المعرفة الخالصة هنا بأنها المعرفة التي لا يمكن تطبيقها في الحياة اليومية . ولقد عبر عن هذا الاتجاه احد الكتاب الفكهين فقال : ان شعار هذا النوع من الدراسة يجب ان يكون : « التوافه لا المنافع : Futilities not Utilites » . وكانت النتيجة المؤلمة لكل هذا ان كثيراً من المدارس الاوربية بعدت بالمواهب عن طريق العلوم والاصول الفنية ، واتجهت بها نحو دراسات ليس لها سوى حظها من الشهرة التقليدية . والعجيب في الامر أن اسباب سقوط الامبراطوريات القديمة تدرس ، ولا تدرس الاسباب التي تؤدي الى انحلال المجتمعات الحديثة .

ثالثاً - اما الاتجاه الرئيسي الثالث لهذه التقاليد فهو الايمان بأن طائفة قليلة من الصفوة المختارة هي التي تستحق التعليم « الحقيقي » وخاصة في المستويات العالية . وكانت الصفوة في الماضي تحددتها المستويات الاجتماعية ، اما اليوم فتختار هذه الصفوة على اساس القدرة العقلية . الا ان فكرة التحديد ما زالت قذائمة تجد صداها في الحديث عن المحافظة على المستوى العلمي . وهنا ايضا يكمن خطر آخر : فان هذه النظرة تؤدي الى الحد من عدد الذين يتلقون التعليم العالي ، وقد ينتج الانهيار الاقتصادي عن الافتقار الى الثروة البشرية المزودة بالتدريب والمهارات . وقدما عملت اتحادات العمال على تشجيع تقييد التعليم . الا أن مسلك كثير من الجامعات والنقابات المستنيرة ما زال قريب الشبه بمسلك اتحادات العمال هذه ، وبذلك يعرضون للخطر تلك الامم التي كان من الواجب عليها ان تقوم على خدمتها .

ولا ارى ضرورة لاضيف ان هذه التقاليد الاوربية ما هي الا انعكاس لافكار مجتمع طبقى ، كان العمل اليدوي فيه يتم على ايدي الطبقات الدنيا ، حيث كانت الاصول الفنية الاساسية ساذجة وغير علمية . ولقد تعدلت هذه

التقاليد في منطقتين عظيمتين وهما الولايات المتحدة الأمريكية والاتحاد السوفيتي - وان كان من الخطأ ان نعتقد أنها - حتى هناك - قد نبذت نبذا كاملا . فالأمريكيون والروس يؤكدون أهمية المعرفة النافعة والعلوم المفيدة ، ولا يابهنون كثيرا للآداب أو اللغات القديمة . كما ان كلاهما على استعداد لان يتقبل في جامعاته عددا ضخما من الشباب ، مؤمنا فيما يبدو بأن كل شيء تقريبا يمكن ان يدرس لكل فرد تقريبا . وفي ضوء هذا اتساءل : هل كان من قبيل الصدفة ان النظم الارستقراطية قد زالت من كلتا الامتين ؟

. والولايات المتحدة الأمريكية هي ارض الطبقات الوسطى العظيمة - وقيم هذه الطبقة الاجتماعية ، طبقة « الرجل العادي » هي القيم السائدة . وكما ان الحدود بين الطبقات غامضة وسيئة التحديد كذلك الحدود بين المواد الدراسية : فهيكل المنهج مكون من المشروعات والمشكلات والمسائل . واما في الاتحاد السوفيتي فليست القيم السائدة قيم الفلاسفة المثاليين ، ولا قيم الطبقات المرفهة ، بل قيم العمال وقادة الصناعة المهتمين ببلوغ الانتاج الى غاياته القصوى . وهناك ايضا تعلم الاشياء لانها نافعة ، والعلوم هي محور الاهتمام .

اتجاهات الإصلاح :

على انه من الخطأ ان يستقر في اذهاننا ان الامور لا تتطور ولا تتغير في اوربا الغربية او في بريطانيا بل العكس هو الصحيح ، اذ ان رياح الإصلاح تهب بقوة ، ومن المفيد ان نعدد اهم المباحث التي تجرى والمناقشات التي تدور :

١ - واولها بطبيعة الحال هو الدعوى الظاهرة بأن المدرسة يجب ان تعلم المعرفة النافعة - أي العلوم . ويشير اصحاب هذه الدعوى الى ان الصناعة الحديثة لا يمكن ان تعمل بكفاءة الا اذا توفرت لها خدمات عدد ضخم ممن اكتسبوا المعرفة الفنية المتخصصة - او جيش جرار من العلماء ليحل محل الجيش الجرار المنقرض من ارباب الحرف والصناع المهرة . ويشدد الالحاح في ان يتلقى حتى الموظفون المدنيون ورجال الاعمال شيئا يقفون به على مجموعة المعارف التي يتوقف عليها رخاء الشعوب وازدهارها . فتحل العلوم الطبيعية محل اللغة اللاتينية أو السنسكريتية أو مذهب كنفوشيوس . ولقد اثار نجاح الروس المدهل في تخريج مئات الآلاف من العلماء والمتخصصين في اصول الصناعة ، الهلع ، لا في قلوب البريطانيين او الالمان أو الفرنسيين وحدهم ، بل وفي قلوب الأمريكيين ايضا . ومن ثم بدأت هذه الدعوى تلقى تأييدا في كل مكان ، وان لم يكن احد يدرى على وجه التحديد ماذا ينبغي عمله ، نظرا الى العجز في مدرسي العلوم . وربما كان من الضروري القيام باصلاح جوهرى في طرق التدريس مع استغلال اعظم الوسائل البصرية والراديو .

٢ - هذا ومن الواضح ان المجتمعات الصناعية اكثر تعقيدا من المجتمعات الريفية التي تتبع المجتمعات الاولى منها . ومن ثم فالمهارات الاجتماعية التي تتطلبها هي من التداخل والتشابك بحيث يصعب تعلمها بمجرد محاكاة

الكبار البالغين . فالحاجة ماسة الى المهارة في الاتصال بالناس : كاستعمال
اللفظة القومية واللغة الاجنبية ، واستخدام القلم والآلة الكتابية
والتليفون . . الخ . والحاجة ماسة سياسيا اكبر الى فهم الجهاز الاجتماعى
والبيروقراطى نفسه : كيفية استعماله وكيفية ضبطه والاشراف عليه ،
ومن ثم يشغل كثير من المصلحين انفسهم بخطط تهدف الى تحسين
تدريس اللغة القومية - تساندهم النزعة الوطنية القومية في ذلك . .
وتحدث آخرون عن « التربية من اجل المواطنة » اذا كانوا من الانجليز ، او
« التربية من اجل الطريق الديمقراطى فى الحياة » اذا كانوا من الامريكيين ،
و « التربية السياسية » اذا كانوا من الروس . وكل ما تعنيه تلك النزعة
هو تعليم النشء شيئا عن تنظيم اممهم ، وكيفية ادارتها على المستوى
المحلى والمستوى القومى ، وشيئا من مبادئ الحكم الاساسية ونظرياته .
ولكن وراء هذه الاهداف الاجتماعية السياسية تمتد اهداف اخرى .
ومازال المسلك العام الذى تسلكه الطبقات العاملة فى كل مكان - وبخاصة فى
اوربا - يحمل طابع القرن التاسع عشر . فهناك تشكك واسع الانتشار فى
الادارة ، واعتقاد بأن الطريق الوحيد للاصلاح هو الطريق المحفوف
بالاضرابات والشروط وهذا لا ينسجم مع مطالب اصول الفنية ولا التنظيم
الصناعى فى القرن العشرين . أننا فى حاجة الى صناع مستنيرين ومواطنين
صالحين لا الى عمال متكئين . ولقد انتشر بالفعل فى الولايات المتحدة
الامريكية واسكندناوة ، وفى الاتحاد السوفيتى بطبيعة الحال ، تقبل للرأي
القائل بأنه من الممكن للمشرفين على وسائل الانتاج من جانب وللعمال
الكاسبين من جانب آخر ان يعترف كل منهما باعتماده على الآخر ، ومن ثم
يمكن تعديل مسالكهما ومنظماتهما تعديلا يؤدي الى مزيد من الرضاء
والثقة المتبادلة بين الجانبين .

ويبدو ان ما يسمى بالدراسات الاجتماعية التى تعلم فى جميع المدارس
اداة نافعة للقضاء على ما كان يسمى قديما بمسلك « طبقة العمال » ، وهو
مسلك انقرض منذ زمن بعيد . اما وقد اصبحت طبقات العمال تقف على
قدم المساواة فى سر الحال مع الطبقات الوسطى فانه لا بد من ان يتجاوب
مع ذلك تغيير فى وجهة النظر التربوية . وهذه النقطة على جانب عظيم من
الاهمية بالقياس الى دول كانجلترا ، اذ مما لا شك فيه ان ما يتطلبه
الاقتصاد من تزويد التعليم بقدر اكبر من المواد العامة ، وعلاج مضامين
المنهج الدراسى علاجا يساير العصر الحديث - سوف يكون كبيرا الى حد
مدهش . وانه لمن العبث ان تشتري الآلات الحديثة اذا كانت مسالك العمال
تحول دون ان تستغل هذه الآلات استغلالا سليما . وان البلاد الاوربية
والبلاد الاسلامية بحاجة قصوى الى تغيير عظيم فى الجو الاجتماعى ، وربما
أعانت المواد التى تدرس فى المدارس على تغيير هذا الجو .

٣ - ويناصر فريق ثالث دعاوى الفنون البصرية والتشكيلية كالرسم
والخزف ، وتدريس الحرف كالتجارة والمعادن ، وكذلك تدريس الرقص
والتربية البدنية . وتستند هذه الدعاوى الى مجموعتين من الاسباب .
اما المجموعة الاولى فهى عملية اعادة تقويم العمل اليدوى الناتجة عن تغيير
التكوين الطبقي ، وعن ان كثيرين من الناس اصبخوا اليوم يقرأون ويكتبون ،

فزال ما لهذه المهارة من قدرة على احداث التمايز بين الطبقات . واما المجموعة الثانية فهي التقويم السليم الكامل للحياة في المحيط الصناعي المدني وكيف توتر من اعصاب الناس الى حد كبير - وهذا التوتر لا يمكن تخفيف حدته ولا التسامى به الا عن طريق قوة الفنون الشافية . فالفنون بلا شك قيمة علاجية تجدد القوى البدنية .

٤ - وما زالت طريقة المواد الدراسية وتنظيمها في المناهج تستبدل في كثير من الدول . وتأيدا لهذا الاتجاه يقال ان « المواد الدراسية » ليست سوى تحف خليقة بالتحف ، وهياكل عظمية قائمة لمعرفة ميتة ، واننا لا يمكن ان نرتبها الا بعد ان نتعلم مادتها ، وليس قبل ذلك . الا ان هذا الاتجاه صب بطريق مختلف : فقد لوحظ ان كبار العلماء يعالجون المشكلات ، ويحاولون ايجاد حلول لها ، وان العملية اهم لديهم من النتائج النهائية ، بمعنى ان الرحلة اهم من بلوغ الهدف . وعلى هذا القياس يقال ان ترقية النشاط العقلي هدف في حد ذاته ويجب ان ينظر الى المنهج على انه مجموعة من الفعاليات تنشط وتشجع اكثر مما هو مواد تدرس وتتعلم . ومن ثم برزت فكرة « المشروعات » و « الوحدات الدراسية » في المدارس الانجلوسكسونية ، او « مراكز الاهتمام » في المدارس الفرنسية . فلم يعد المراهقون يدرسون الطبيعة او الكيمياء او الاحياء . وبدلا من ذلك اخذوا يستكشفون لانفسهم كيف يمكن الحصول على المياه النقية وكيف يتم توزيعها ، وكيف تولد القوة الكهربائية ، وكيف تنظم المدينة وتدار . وهذا المدخل يتفق اتفاقا رائعا مع علم النفس الحديث ، ويلقى تعظيما من الذين يقيمون رغبتهم في الاصلاح على ايمانهم بهذا العلم الحديث .

وعلم النفس الحديث يطالب بأن يقاس التعليم بخطوة الفرد ، لان الاطفال يختلفون في مواهبهم وقدراتهم الخاصة . وعلى هذا يجب ان تحل محل التدريس الجمعي او التدريس في الفصول مداخل اقرب الى الفردية ويجب ان تنظم مضامين المنهج بحيث تجعل ذلك ممكنا ، وبحيث تثير في المتعلمين اهتماما حقيقيا عميقا .

٥ - واخيرا هذه الدعوى الجديدة الفائقة الاهمية التي ما زال اصحابها يتقدمون بها بقوة متزايدة - خلال هذا الجيل فقط - دعوى التربية من اجل التفاهم بين الطوائف والدول . فقد لاحظ انصار هذه الدعوى ان النظم الدراسية في كل مكان تقوى القومية الوطنية وتروج لها . ومع ذلك فمن الواضح ان ذلك اضيق بكثير واقل بكثير مما يتطلبه عصر الذرة . فاذا آن للعالم ان ينظم ليتألف من مجتمع من الامم المحبة للسلام ، تؤدي كل امة خدماتها لصالح المجموع ، وجب ان يتسع مفهوم الولاء من مجرد الولاء للامة الخاصة الى الولاء لمجموع الجنس البشري . وعلى هذا الاساس يجب ان يفرس في جميع القلوب شعور اعظم وانبل بالزمالة والاخاء - وهو شعور يقضي بأن الفرد لا يكون امينا مخلصا لبلاده الا اذا كان مستعدا لان يعترف بحقوق البلاد الاخرى ، وان يرى في اهلها اخوته وزملاءه . ومما لا شك فيه ان هدفا على هذه الدرجة الفائقة من الاهمية - هدفا على هذه الدرجة من الضرورة والالاحاح من اجل البقاء - خليق بأن يؤثر في عمل المدرسة ومضامين التربية والتعليم . وهناك دعوى اخرى توازي وتتصل بهذه الدعوة الى تعديل المناهج تعديلا يستجيب للنزعة الدولية او النزعة « فوق القومية » -

دموى اخرى يتركز بمقتضاها الانتباه على الحاجة المتزايدة الى تغذية العلاقات الودية المتنامية بين الطوائف . فالامة الواحدة ليست متجانسة ، بل فيها اقلية دينية وعنصرية ولغوية واجتماعية . وسلوك الافراد لا تقررته صفاتهم الفردية فحسب ، بل وانتماؤهم الى طوائفهم ايضا . وكم من محسن كريم نبيل أبدى في بعض المناسبات الوانا من التعصب العنصرى او الدينى او اللغوى لو فطن لنفسه متلبسة بها لخبيل واستخزى .

وقبول هذه الدعوى - وهى ان جميع المدرسين ، وبخاصة أولئك الذين يدرسون فى المستوى الثانوى ، يجب ان يهتموا بالحاجة الماسة الى تغذية العلاقات الطيبة بين الطوائف والتفاهم الدولى - لا يعنى بالضرورة حشر بعض المواد الدراسية الجديدة بطريقة ما فى جدول الدراسة المزدحم . وانما يعنى ان مدرس كل مادة مسئول عن تنمية العلاقات الانسانية السليمة المتساوية على مستوى السلوك العملى والفهم النظرى ، الا انه لن ينجز هذه المسئولية الا اذا ادرك ادراكا واضحا انه يحملها على عاتقه . ولنذكر عرضا اننا حين نأخذ بنظام المشروع او الوحدات الدراسية فى المناهج ، يمكننا تماما ان ندخل ضمن الطعام العلمى فى المدرسة الثانوية عددا من الوحدات التى تتصل مباشرة بمسائل تنظيم حكومة مجتمع عالمى مؤلف من دول متسالة . . وهذا دفاع آخر فى صالح هذا التجديد الحديث .

خاتمة :

فى حدود دراسة قصيرة كهذه يصعب على الباحث ان يكون متخصصا او مفيدا كما يشتهى . ولنتلمس العزاء فى الحديث المفصل عن مشكلة المنهج . فمشكلة المنهج - أى مشكلة تقرير ما يدرس وكيف ومتى ، ومن يدرس ولن - مشكلة تتوقف على عدد كبير من العوامل المتغيرة : منها موقع المدرسة وطبيعة التلاميذ الاجتماعية ومؤهلات المدرسين ومهاراتهم ومطالب الادارة المحلية والمركزية ، والادوات والمعدات المتوفرة . . الخ . وكل هذه الامور تختلف من مدرسة الى اخرى ومن دولة الى اخرى . ومع ذلك فمن الممكن جدا ان نتحدث بشئ من الايجاز عن بعضا لاعتبارات الاساسية العامة التى لو وضعت جنبنا الى جنب ، لتكامل لدينا ما يكاد يكون نظرية كاملة لمنهج ثانوى يمكن تطبيقه فى جميع المدارس وجميع البلاد ، واعتقد ان هذه الاعتبارات هى :

١ - ان التقاليد (الأوروبية) السائدة كانت متكيفة طبقا لمطالب مجتمع لم يعد قائما الآن ، واننا قد نحزن لزوال هذا المجتمع الا اننا يجب ان ندرك تماما ان الزمن بدأ يدافع عن قيم عصرنا الاساسية ويطالب بالتخلي عن دعاوى هذه التقاليد التى تعجز عن تبرير وجودها وبقائها .

ب - ان نتقبل الفكرة الداهية الى ان العلوم ليست قادرة على تحسين وسائل الانتاج الصناعى فحسب ، بل والتربية الانسانية المتحررة ايضا .

ج - ان مضامين التعليم يجب ان تكون ذات صلة وثيقة بالاحتياجات الحقيقية . وقد دلت الشواهد التاريخية على ان « المنفعة » كانت دائما هي الدفاع الاساسى لصالح ادخال مادة دراسية ما فى صلب المنهج . وعلينا ان نستمر فى تقبل هذا الدفاع .

د - ان طريقة التدريس نفسها جزء من المنهج ، وانها يجب ان تؤدى الى اقصى درجات النشاط والفعالية .

هـ - وان ما يجرى خارج الفصول الدراسية هو ايضا جزء من المنهج .

فاذا اخذنا هذه النقاط الخمس فى الاعتبار ، امكننا ان نقول ان منهج اية مدرسة ثانوية ، فى اى مكان من العالم ، فى النصف الثانى من القرن العشرين - يجب ان يهتم بالسلسلة الآتية من الفعاليات :

أ - خارج الفصول الدراسية : التربية البدنية والاجتماعية عن طريق الالعاب الحرة والمنظمة والجمعيات والاندية .

ب - داخل الفصول والورش : المشروعات ووحدات النشاط بالاضافة الى التدريس العادى .

واما مضامين المنهج - بالقياس الى المراهقين الذين تتراوح اعمارهم بين الحادية عشرة والخامسة او لسادسة عشرة ، فيجب ان تغطى مساحات المعرفة التالية :

أ - وسائل الاتصال بالناس : القدرة الكاملة على استعمال اللغة القومية كتابة وقراءة وحديثا .

ب - الفنون البصرية والتشكيلية لما لها من قيمة علاجية ، ولانها تخصب الحياة وترسيها على قواعد ثابتة .

ج - العلوم الطبيعية والمادية لأنها هى أساس الحياة ولأنها تعلمنا كيف نكسب اقواتنا .

د - العلوم الاجتماعية وهى دراسة مشكلات التعايش فى المجتمعات البشرية ، وهى دراسة تنتزع مادتها من الجغرافيا والتاريخ والاقتصاد وعلم النفس . وما لم ينتشر مثل هذا الوعي والفهم انتشارا واسعا بين مواطنى المجتمعات الحديثة فان هذه المجتمعات لن يقدر لها التساند ولا التماسك ولن يكتب لها البقاء بل ولن تستطيع ان تكسب اقواتها .

أما وقد وضعنا على هذا النحو مضامين ما يمكن ان يسمى بالمنهج « الخام » - وهو الجزء الجوهرى - فاننا ندرك تماما اننا قد تركنا طائفة ضخمة من المشكلات العويصة تنادى بحقها من البحث والدراسة الفاحصة الدقيقة : فمعلقة كل ذلك بالمهنة ؟ واين تدخل اللغات الحديثة والرياضيات ؟ وهل يناسب هذا المنهج كلا من المراهق المتفوق والمتخلف على السواء ؟ وهل يناسب هذا المنهج الطلبة الذين سوف يتقدمون الى الجامعات ؟ . الخ .

اننى - مع الاسف لا استطيع ان افعل شيئاً افضل من ان اسجل يقينى
بأن كل ما قلته يمثل « القاسم المشترك الاعظم » بين افضل الاتجاهات فى
افضل المدارس المنتشرة فى عدد ضخم من دول القارات الخمس . ويمكننى
ان اؤكد اعتقادى باننى قد وضعت هنا أساساً عاماً لتربية عالمية تلائم
وتتصل بالمطالب التى ترنو اليها آمال الأمم الصناعية والأمم المصنعة التى
تكافح من أجل تحسين الصالح المادى العام ، والارتفاع بمستوى كرامة
رعاياها .

المؤتمر الدولي للتعليم

(الدورة الحادية والعشرون)

جنيف من ٧ الى ١٦ يوليو سنة ١٩٥٨

تقرير للاستاذ محمد حسين المخزنجي

مدير عام التعليم الابتدائي

كان لي ولزميلي الاستاذ احمد القاسم مدير التعليم الريفي بالاقليم الشمالي شرف تمثيل الجمهورية العربية المتحدة في هذا المؤتمر وقد حضره ممثلو ثلاث وستين دولة منهم عدد من الوزراء ووكلاء الوزارات ومديري التعليم الابتدائي وقد قدمت الدول المختلفة تقاريرها عن تطور التعليم المدرسي في بلادها خلال العام الدراسي ١٩٥٧/٥٦

وكان ممثلا الجمهورية العربية المتحدة قد أعدا ما طلبته هيئة المؤتمر من نماذج مختلفة من أشغال تلاميذ وتلميذات المدارس الابتدائية ورسومهم ونظمت في القسم الخاص بمصر بالمعرض الدائم للمؤتمر وقد نوهت هيئة المؤتمر بنظامه ومعرضاته

وقد افتتح المؤتمر المسيو الفرد بول رئيس الوفد السويسري ورئيس المؤتمر بكلمة رحب فيها بممثلي الدول المختلفة وتحدث عن أهمية موضوعي البحث هذا العام ثم أثار بولنده موضوع عدم اشتراك الصين الشعبية في المؤتمر وقد عضدها في أسفها ممثل الجمهورية العربية المتحدة

بدأت جلسة مناقشة الموضوع الاول وهو « مناهج التعليم الابتدائي » بتلاوة تقرير المسيو لترويين السويسري مقرر اللجنة ثم بدأ الاعضاء بالادلاء بآرائهم وقمت بدوري كممثل للجمهورية العربية المتحدة بالكلام عن موضوع البرامج وضرورة تحقيقها للأهداف القومية للبلاد وتمشيا مع حاجات المجتمع وطبيعة المعلمين وضرورة اعطاء حرية للمسؤولين عن تنفيذها لادخال ما يرون من تعديل في حدود الاطار العام وفقا لظروفهم المحلية كما تحدثت عن أهمية التجريب عند وضع البرامج أو تعديلها وعدم تطبيقها دفعة واحدة واختارني المؤتمر بلجنة وضع التوصيات الخاصة بموضوع المناهج .

وبعد الانتهاء من مناقشة الموضوع الاول والموافقة على التوصيات انتقل المؤتمر الى بحث الموضوع الثاني وهو « تيسير التعليم لابناء الريف » وقد أدلى مندوبو الدول المختلفة بآرائهم وأوضحت كمندوب الجمهورية العربية المتحدة رأيها وتحدث الزميل احمد القاسم (سوريا) عن المدارس الريفية وتحدثت عن الوحدات المجعة ورسالتها وفلسفتها وما تؤديه من تيسير للتعليم والخدمات المختلفة المتصلة في الريف ووزعت كتيبا عن الوحدات المجعة وعرضت نموذجا لاحدى هذه الوحدات بالمعرض الدائم للمؤتمر .

وقد تبين عند مناقشة موضوع التعليم في الريف أن ٢٥٠ مليون طفل في العام لا يجدون حتى الآن مدارس تضمهم وأن معظم المناطق المتقدمة منها لا تتمتع إلا بمدارس يقوم بالتدريس في كل منها معلم واحد ومن ثم كان الاهتمام بالتعليم في الريف من أخطر المشاكل التي تواجهها البلاد التي تريد تعميم التعليم الإجباري فيها .

كما اتضح أيضا أن بعض الدول تميز بين مستوى المدارس في الريف ومستوى المدارس في المدينة سواء أكان من ناحية الأعداد أو المؤهل التربوي أو المرتب وأن بعضها أيضا يجد مشقة كبيرة في إنشاء المدارس في القرى ولا يجد المدرسين الراغبين في العمل بالريف وقد لا يجدون المدرسين اللازمين للمدارس بالريف مما يدعوهم إلى اتباع نظام المدرسة ذات المعلم الواحد الذي يعهد إليه بالتدريس لأكثر من فرقة واحدة وقد درس المؤتمر هذه المشاكل جميعا وغيرها وانتهى إلى توصيات أعرضها هنا .

وعند مناقشة تقارير الدول المختلفة عن التعليم في بلادهم قدمت تقرير الجمهورية العربية المتحدة ووجهت إلى ثمان دول أسئلة مختلفة كان أهمها سؤال عما قامت به مصر منذ حصولها على الاستقلال في المجال التعليمي فانتهزت الفرصة وأوضحت للمؤتمر الأثر الكبير والمجهود الضخم الذي قامت به وزارة التربية والتعليم في عهد الثورة الذي يمكن تلخيصه فيما يلي :-

- ١ - تغيير اسم الوزارة إلى وزارة التربية والتعليم مما يوضح أهدافها ويحدد مراميها
- ٢ - العناية الفائقة بالتعليم الشعبي الابتدائي والتعليم الفني .
- ٣ - تأسيس المدارس الحديثة بأعداد ضخمة سواء أكان في الريف أم في المدينة .
- ٤ - الاهتمام بالتربية القومية والتربية العسكرية والأعداد للحياة الحرة الكريمة
- ٥ - العناية بشغل أوقات فراغ الشباب بأقامة المعسكرات وبالرحلات وعن طريق النشاط الاجتماعي وخدمة البيئة .
- ٦ - زيادة عدد تلاميذ المدارس زيادة لم يسبق لها مثيل وقد رصدت الدولة نصف ميزانية وزارة التربية والتعليم للتعليم الابتدائي وحده .
- ٧ - العناية بأعداد المدرسين والمدرسات كما وكيفا .

واشترك أعضاء وفد الجمهورية العربية المتحدة في مناقشة الدول المختلفة ووجهوا لهم الأسئلة العديدة - وأعرض هنا موجزا لأهم التوصيات التي انتهى إليها المؤتمر في الموضوعين :-

(١) وضع برنامج التعليم الابتدائي

قدمت اللجنة لتوصياتها النقاط الآتية :

- ١ - التطور الحالى يتميز بتغير سريع فى العلوم وفى نشاط الانسان .
- ٢ - تلاميذ المدرسة اليوم سينمون فى عالم تسيطر عليه العلوم التطبيقية فى جميع نواحي نشاطه .
- ٣ - تقدم علوم التربية هو نتيجة النظرة الموضوعية التى تحل بها التربية المشاكل وليس أساس هذا التقدم تبادل الآراء أو المناقشات البيزنطية .
- ٤ - يجب أن يراعى عند وضع المناهج حاجات المجتمع واستعدادات وميول المتعلمين جميعا من كلا الجنسين .
- ٥ - الغرض الاساسى من التعليم الابتدائى هو مساعدة التلاميذ على تحصيل المعلومات الضرورية وتكوين شخصياتهم تكوينا كاملا فى جميع نواحيها . وفرس حب العمل فى التلاميذ واحترامهم وتقديرهم له .
- ٦ - يجب أن نحى تلاميذ المدرسة الابتدائية ومدرسيها من خطر ازدحام المناهج وتضخمها وأن نبعد عنهم المسئوليات والواجبات التى لا تتفق مع طبيعة عملهم ولا تتناسب مع أعمارهم .
- ٧ - مع أن آمال ورغبات الدول جميعا تكاد تكون متفقة إلا أن المؤتمر يوصى بأن تعمل كل دولة على حل مشاكلها ووضع برامجها .

وانتقلت بعدها الى عرض التوصيات الآتية التى اقراها المؤتمرين وسترسل بصفة رسمية الى الدول المشتركة ويمكن تلخيصها فيما يأتى :-

- ١ - يجب الابتعاد عن سياسة شحن المناهج بالمواد والمعلومات فى المدرسة الابتدائية

- ٢ - التعليم الابتدائى يجب أن يهدف الى :

« اعطاء التلاميذ المعلومات الاساسية التى تتناسب مع أعمارهم والتى تساعد على أن يحيا حياتهم الخاصة بنجاح وأن يؤدوا رسالتهم فى الحياة العملية المدنية وأن يفهموا العالم الذى يعيشون فيه »

- ٣ - من أهم الأغراض الاساسية للتربية فى الوقت الحاضر هو اعداد التلاميذ ليسهموا مساهمة فعالة فى الحياة العامة فى وطنهم وأن يعملوا على بناء مجتمع عالمى يسعى نحو السلام والامن ويرجو الحياة المتزنة لكل فرد من أفراد المجتمع الانسانى .

- ٤ - يجب أن تشتمل المناهج على ثلاثة عناصر اساسية :

١ - المهارات التى يجب أن تكتسب

- ب - المعلومات التى يجب ان تهضم جيدا
- ح - الوسائل التى تشبع الحاجات الجسمية والعاطفية والجمالية والروحية للأفراد والجماعات
- ٥ - عند وضع المناهج يجب مراعاة سن التلاميذ ومرحلة نضوجهم لكى تضمن استفادتهم وتربيتهم تربية عقلية تسير طبيعتهم ويسرون فيها بسرعتهم وحسب استعداد كل منهم
- ٦ - عند اختيار الموضوعات التفصيلية للمناهج يجب مراعاة الطرق التى يسير فيها الاطفال عند تفكيرهم واحترام ميولهم وحاجاتهم وظروفهم الصحية وحياتهم العاطفية
- ٧ - يجب أن يراعى المنهج الوقت المخصص للمواد فى خطة الدراسة
- ٨ - يجب مراعاة النمو العقلى والخلقى كما يجب أن تساعد المناهج التلاميذ على أن يتعلموا كيف يحصلون المعارف وكيف يفكرون وكيف يعبرون كما يجب أن تشجعهم على العمل المنتج وتعودهم كيف يتعاملون مع الغير وترشدتهم الى السلوك المطلوب
- ٩ - يجب أن تعدل المناهج بحيث تصبح موضوعات أساسية مختارة لمجموعة من المواد والمعلومات (هذا المبدأ نص عليه قانون التعليم الابتدائى الجديد)
- ١٠ - تختلف السلطات التى تصدر المناهج من دولة الى أخرى - وهى أكثر عددا فى الدول اللامركزية عنها فى الدول المركزية
- ١١ - أيا كان نوع الادارة التعليمية يجب أن يعهد بعمل البرامج الى هيئات فنية دائمة أو مؤقتة .
- ١٢ - الهيئات الفنية واللجان التى تشكل لوضع المناهج يجب أن يضم اليها المدرسون ذوو الخبرة والتجربة وأخصائيون فى فروع التربية المختلفة وعلم نفس الطفل
- ١٣ - من العوامل التى تساعد السلطات المسئولة على وضع البرامج ومراجعتها أن يتعاون معها ممثلو مراحل التعليم الأخرى غير الابتدائى وأولياء الأمور وبعض البارزين فى علوم الثقافة وبعض رجال الأعمال .
- ١٤ - يجب أن يحذر المسئولون عن المناهج من خطر سرعة وضع هذه المناهج ومراجعتها
- ١٥ - قبل وضع أى برامج جديدة أو تعديل البرامج القائمة يجب إجراء بحوث ومراجعة المعلومات والمصادر الخاصة باحتياجات البلاد وظروف المدرسين واستعدادهم ومستوى تلاميذ المدارس ونضجهم الجسمى والنفسى ومقارنة المناهج بمناهج البلاد الأخرى والاطلاع على ما قامت به هذه البلاد من تجارب وبحوث فى هذا الشأن

- ١٦- بما أن البحث والتجريب مهم جدا عند عمل البرامج أو مراجعتها يجب أن يزداد عدد مراكز هذه البحوث والمدارس التي تجرى فيها التجارب وعدد المشرفين عليها .
- ١٧- يوصى المؤتمر بأهمية تبادل المعلومات بين الدول في شأن برامج التعليم الابتدائي
- ١٨- يؤكد المؤتمر أهمية التوصية الخاصة بإعطاء البرامج فرص التجريب والاختبار قبل إصدارها سواء أكانت التجارب في مدارس تجريبية أم في مدارس عادية
- ١٩- تختلف السلطات التي تصدر المناهج تبعا لحالة الدول التي تسير على النظام المركزي أو النظام اللامركزي ففي الدول الأولى (المركزية) يوصى المؤتمر بضرورة مرونة التشريعات والقوانين الخاصة بالمناهج بحيث تسمح بإمكان تعديل المناهج وفقا لظروف المدارس المحلية واحتياجاتها الخاصة .
- ٢٠- كما يوصى المؤتمر البلاد التي تلزم مدارسها بتطبيق المناهج أن يمنح المدرسون والنظار فرصة لتفسيرها وتطبيقها حسب ظروفهم وفي الحدود المرسومة لهم
- ٢١- عندما تصدر مناهج جديدة يجب أن تنظم حلقات واجتماعات وندوات للمدرسين لمناقشتها والتعرف عليها ودراسة الاسس التي تقوم عليها المناهج الجديدة
- ٢٢- يحرص المؤتمر على أن تكون المناهج الجديدة مصحوبة بالكتب الدراسية المناسبة لها وأن يصدر الاثنان معا (المنهج والكتب)
- ٢٣- يجب أن يلحق بالمناهج توجيهات واضحة تبين فيها أهداف التعليم وأساليب التدريس وطريقة السير في تطبيق المناهج الجديدة يقوم بها المفتشون المختصون والمسؤولون عن التعليم الابتدائي وعن وضع البرامج المذكورة
- ٢٤- مع أنه من المقرر وضع الحدود التي تلزم الدول جميعا عند وضع المناهج لكل منها ومع أنه قد يكون من المفيد مراجعة المناهج في فترات قد تطول وقد تقصر مع ما لهذه المراجعة ولهذا التعديل من مزايا واضرار الا ان المؤتمر يوصى بمراجعة المناهج وتعديلها في فترات دورية بحيث لا تقل عن عشر سنوات .
- وقد اوضحت اللجنة التوصيات التي كنت عضوا بها ان مصر قد سبقت بعض هذه التوصيات وعملت بعدد منها :
- ١ - فقانون التعليم الابتدائي ٢١٣ لعام ١٩٥٦ ينص على أن تدور المناهج حول موضوعات أساسية لامواد دراسية متفرقة .
- ٢ - التجارب التي تجرى الآن في المناهج تسير ببطء وفي نطاق محدود
- ٣ - يشترك في هذه المناهج مفتشو القسم وناظر المدرسة الابتدائية

والمدرسون الاخصائيون في ادارة التعليم الابتدائى وبقسم المناهج والبحوث الفنية

٤ - تمنح الوزارة المناطق بعض الحرية في تلوين الموضوعات بالصيغة المحلية ومراعاة ظروفها المحلية

٥ - تؤلف الكتب المدرسية الجديدة وتوزع مع المناهج الجديدة

٦ - تعقد الوزارة حلقات بحث وندوات للمدرسين والمفتشين لدراسة المناهج الجديدة

٧ - كان من اهم ما اشار به سيادة الوزير ان تصندر توجيهات واضحة للمدرسين تبصرهم بأسلوب التدريس وأهداف المادة وطريقة السير فيها

٨ - مناهجنا تراعى طبيعة المتعلمين ومرحلة نموهم ومستواهم العقلى

٩ - من اهم ما اشار به السيد الوزير ونعمل على تنفيذه ان تشجع المناهج التلاميذ على العمل اليدوى المنتج

١٠ - كان من اهم ما حرصت عليه في التوصيات أن تحقق مناهج التعليم الابتدائى الاهداف القومية للبلاد وأن تغد التلاميذ للمساهمة في الحياة العامة في وطنهم

أما عن التوصيات الخاصة بتيسير التعليم في القطاع الريفى فيمكن تلخيصها فيما يأتى :

١ - نظرا لتفشى الامية والجهل بين عدد كبير من سكان الريف في الدول المختلفة يقربون من نصف سكان العالم الأمر الذى يتسبب عنه تأخر التقدم فيها

٢ - ونظرا لان أطفال الريف في بعض الدول لا يجدون فرصا للتعليم وهذا يتعارض مع مبدأ التعليم الإلزامى للجميع الذى قرره المادة ٢٦ من اعلان حقوق الانسان

٣ - ونظرا لان التمييز بين أطفال الدولة الواحدة ضحاياهم أطفال الريف وحدهم الأمر الذى يستدعى العلاج السريع .

٤ - ونظرا لان وسائل النقل في هذا العصر قد ازدادت وساعد انتشارها على نشر الثقافة وتمتع أهل المدن كما ينعمون بحياة سهلة ميسرة الأمر الذى يزيد في التمييز بين أهل الريف وأهل المدن .

٥ - ونظرا لان مدرسة القرية يجب أن تكون مركز الثقافة والاشعاع والتقدم الاجتماعى والاقتصادى في البيئة الريفية

٦ - ونظرا لسرعة التطور الانسانى والثقافى والاقتصادى والاجتماعى الذى يتطلب عمليات مستمرة من التعديل والتطوير من جانب الاهلين وخاصة الذين يعيشون في المناطق الريفية

٧ - ونظرا لتشابه آمال وأطماع الناس جميعا ، فإن الدول المختلفة يجب أن تصل الى حلول متعددة مختلفة لمشكلة تيسير التعليم لأطفال الريف

لهذا كله يوصى المؤتمر بما يأتى :

١ - تنظم السلطات التعليمية المسئولة التعليم لجميع أطفال الريف على نفس المستوى الذى تنظمه لأطفال المدن بحيث :

- أ - يشمل التخطيط والميزانية تيسير التعليم فى الريف
- ب - اعداد المدرسين وانشاء المباني المدرسية والاجهزة والادوات اللازمة للتعليم
- ج - اعداد برامج المدارس فى الريف التى تتفق مع طبيعة الاقليم واحتياجاته وظروفه
- د - تسهيل انتقال تلاميذ الريف الى المدارس بعد المرحلة الابتدائية أسوة بزملائهم أطفال المدن .
- هـ - تتعاون السلطات مع إجماعات المدرسين ومنظماتهم فى هذا الشأن

٢ - يوصى المؤتمر بضرورة ازالة التمييز بين أطفال المدن وأطفال الريف الذى يتمثل فى قلة المباني المدرسية وعدم وجود المدرسين اللازمين وغير ذلك .

وهذا يتطلب لفت النظر الى ما يترتب على هذا التمييز من خطر يهدد التقدم الثقافى والاقتصادى والاجتماعى فى الريف كما يتطلب إثارة الوعي بين سكان الريف للعمل والنهوض بمدارسهم والتعاون بكل ما لديهم من إمكانيات مادية وغيرها مع السلطات المختصة فى حل مشاكلهم التعليمية .

٣ - فى البلاد التى تسيطر على النظام المركزى وحيث يصعب تيسير التعليم لأطفال الريف جميعا يوصى المؤتمر بتكوين سلطات محلية مسئولة عن التعليم فى هذه الجهات على شرط ألا يؤدي هذا الى تفكك السلطات وتنازعها أو التمييز بين أنواع التعليم القائمة

٤ - يوصى المؤتمر بتخصيص هيئة خاصة أو مفتشين خاصين للمدارس فى المناطق الريفية على ألا يؤدي هذا الى نوع من التمييز بين القطاعين الريفى والمدنى

٥ - ولضمان تيسير التعليم فى الريف مع السياسية التعليمية العامة، يجب أن يكون هؤلاء المفتشين أو هذه الهيئات خاضعة للسلطات التعليمية وأن يعملوا متعاونين مع باقى الإدارات التعليمية على كل مايساعد على التطور الاقتصادى والاجتماعى فى المناطق الريفية .

٦ - تكون هذه الهيئات الخاصة مسئولة عن وصول المدارس في الريف الى نفس المستوى الذي تصل اليه مدارس المدن وان يعملوا على الحاق اولاد الريف بالمدارس بعد الابتدائية أسسوة بزملائهم أطفال المدن .

٧ - هذه الهيئات الخاصة قد تكون سلطاتها محدودة في البلاد ذات السلطات اللامركزية حيث السلطة في ايدي الحكومات المحلية التي تسيطر على ادارة المدارس ونظمها ومع ذلك فان المؤتمر يوصي بوجودها وعملها في حدود المبادئ المتقدمة .

٨ - يوصي المؤتمر بضرورة تنظيم المدارس الريفية لاجازاتها وجدول الدراسة بها حسب ظروفها المحلية .

٩ - لكل طفل الحق في التعليم طوال مدة الدراسة الابتدائية ، ولكي يمكن تحقيق ذلك ينصح المؤتمر باتباع نظام الفترتين اذا وجد المدرسون اللازمون وحيث لا يوجد العدد الكافي من المدرسين ولا المباني المدرسية يمكن الانتفاع بنظام المدرس الواحد لاكثر من فرقة

١٠- لنجاح النظام المقترح في « ٩ » يجب اعداد المدرسين وتدريبهم على التدريس في مثل هذه المدارس لكي يؤدوا عملهم فيها بنجاح ويصلوا بتلاميذهم الى المستوى المطلوب

١١- ومن الوسائل الاخرى المقترحة لتيسير التعليم في الريف نظام المدرسة المركزية التي تتوافر فيها جميع الوسائل التي توجد بالمدرسة الابتدائية الكاملة في المدينة .

١٢- حيث طرق المواصلات ممكنة - يدبر نقل التلاميذ من المدارس المركزية والريفية يوميا حتى لا يحرم الاطفال من حياة المنزل وحياة المدرسة .

١٣- حيث تصعب المواصلات ، يحسن التفكير في انشاء اقسام داخلية بالمدارس المركزية على شرط أن يضمن الاتصال الدائم بين الاطفال واهليهم .

١٤- اذا كان اولياء امور التلاميذ قد حصلوا على قدر كاف من التعليم يمكنهم من مراقبة اولادهم في دراستهم ، يمكن الاستعانة بطريقة المراسلة لتعليم اطفال الريف في القرى المنعزلة والبعيدة

١٥- التعليم بالراديو إحدى وسائل التعليم في الريف البعيد والقرى المنعزلة

١٦- التعليم بالمراسلة والراديو يجب أن يقوم فيه التلاميذ بالدراسة والنشاط في فترات متفاوتة تحت اشراف المدرسين .

١٧- لحل مشكلة غياب التلاميذ في الريف يوصي المؤتمر بتغذية التلاميذ وكسوتهم وهذه فضلا من فائدها الصحية لها قيمة تعليمية كبيرة .

- ١٨- يوصى المؤتمر باتباع ما يلزم حتى لا تكون مناهج الدراسة وموضوعاتها في المدارس الريفية أقل مستوى من مثيلاتها في المدارس المدنية حتى يحصل تلاميذ الريف على جميع المهارات والاتجاهات المطلوبة كما يحصلون على المعلومات الأساسية اللازمة التي تمكنهم من مواصلة التعليم بعد الابتدائي .
- ١٩- يوصى المؤتمر بـلا تكون المدارس الابتدائية في الريف مهنية ولكنها يجب أن تحبب في التلاميذ العمل وتوجد فيهم الاتجاهات العملية المنبعثة من البيئة الريفية والتي تشجعهم على العمل لتحسين حال البيئة التي يعيشون فيها .
- ٢٠- مدرس المدرسة الريفية يجب أن يكون متصلاً بجميع الاوساط الاجتماعية وأن يقوم بنشاط موفور مع أهل القرية وجمعياتها التعاونية وأن يقوم بنشاط ثقافي واجتماعي وترويحي في المنطقة التي يعمل فيها .
- ٢١- الاذاعة المدرسية والتلفزيون تخفف عن المدرس الريفي بعض الاعباء وتزيل عنه آلام الوحدة والعزلة .
- ٢٢- يوصى المؤتمر بتدبير انواع التعليم الاخرى بعد الابتدائي لتلاميذ المناطق الريفية
- ٢٣- الاطفال الذين تضطروهم الحياة الى العمل في الريف بعد انتهاء المرحلة الابتدائية يجب أن تدبر لهم فصول مسائية ودراسات تكميلية في الزراعة والاقتصاد المنزلي .
- ٢٤- تنظم هذه الدراسات التكميلية الهيئات التعليمية والزراعية والجمعيات التعاونية في القرية والهيئات الادارية .
- ٢٥- تنشئ السلطات المحلية في أماكن خاصة مراكز تجهز باللات السينما والمكتبة والراديو وتدبر هذه المراكز الجمعيات التعاونية وغيرها في القرية .
- ٢٦- يوصى المؤتمر بضرورة اهتمام القرى بتشقيف الكبار والبالغين وتزويدهم بثقافات مهنية ومعلومات تهتم كلا منهم سواء أكان في الصحة أو الزراعة أو التعاون أو النواحي الوطنية والقومية على يد مدرسين مدربين ومعدنين لهذا الغرض .
- ٢٧- في البلاد التي يدرّب فيها معلمو المدارس الريفية في معاهد مستقلة يجب ألا تكون مدة الدراسة وبرامجها لهؤلاء أقل منها لمدرسي المدارس المدنية .
- ٢٨- في البلاد التي تعبد مدرسي المدارس الريفية والمدنية معا في معهد واحد يجب أن يزود المعلمون بالمشاكل الخاصة بالريف وبأسلوب التدريس في المدارس ذات المدرس الواحد .
- ٢٩- يوصى المؤتمر بـلا يحرم مدرسو الهيئات الريفية من العلاوات والترقيات وأن يوضعوا على قدم المساواة مع زملائهم في المدن .

٣٠- كما يوصى المؤتمر بتشجيع مدرسي المدارس الريفية والعمل على رفع مستواهم المهني والثقافي اذا كانوا لم يعدوا في معاهد واحدة مع مدرسي المدن أو في معاهد مماثلة .

٣١- يوصى المؤتمر بمنح مدرسي الريف بعض الامتيازات كالمسكن والاشتراك في الرحلات خارج القرى وفي حضور الدراسات التدريبية وأن تكون لهم الاسبقية في زيارات المفتشين لهم .

٣٢- يعد مدرسو المدارس في الريف من أهل القرية أنفسهم حتى لا يشعروا بألم العزلة وحتى يضمنوا الاستقرار والاقامة أطول مدة ممكنة .

٣٣- يوصى المؤتمر بعقد مؤتمرات اقليمية لبحث هذا الموضوع (تيسير التعليم في القطاع الريفي) ولناقشة مشاكله - وبذلك تعرض كل منطقة مشاكلها الخاصة وتحلها حسب ظروفها وامكانياتها،

٣٤- يوصى المؤتمر بالاستعانة بالخبراء من الدول المختلفة لمن يريد الاستفادة من نظام المدرسة ذات المدرس الواحد .

ونحن في مصر لانفرد بين مدرس القرية ومدرس المدينة لا من حيث المرتب ولا من حيث المؤهل التربوي ولدينا مدارس معلمين ريفية وتزيد في عددها تدريجيا كما أننا نحرص على أن يكون مستوى التلاميذ في الريف هو نفس مستوى زملائهم في المدينة ونحرص على أن يكون المدرسون في مدارس الريف من أهل الريف أنفسهم كما أننا لانجد ضرورة ملحة للاستعانة بنظام المدرس الواحد لاكثر من فرقة فلدينا العدد الكافي من المدرسين ونتغلب على مشكلة المباني بنظام الفترتين . وفي مباني المؤسسة الجديدة مساكن للمدرسات .

اقتراحات لتنفيذ بعض التوصيات الخاصة بالمناهج :

١ - عند وضع البرامج ومراجعتها يراعى أن يمثل في لجانهما ممثلو مراحل التعليم الاخرى غير الابتدائي وبعض أولياء الامور والبارزين في العلوم والثقافة وبعض رجال الاعمال .

٢ - الاكثار من المدارس النموذجية حتى يمكن أن تجرى فيها التجارب الخاصة بطرق التدريس واختيار المناهج الجديدة لمعرفة مدى صلاحيتها . على أن تكون هذه المدارس في بيئات مختلفة .

وقد أوصت لجنة بحث التعليم الابتدائي بأن تختار ادارة التعليم الابتدائي بعض مدارس المناطق المختلفة بالاتفاق مع هذه المناطق - لاجراء بعض التجارب فيها لتطبيق الاتجاهات الحديثة في المناهج والادارة المدرسية وطرق التقويم وغير ذلك مما يترتب عليه توجيه العملية التعليمية في المرحلة الاولى واصدار نشرات دورية ، تحوى نتائج هذه البحوث لتعميم الفائدة منها .

٣ - أرى بمناسبة تعديل المناهج أن تنظم ندوات للمدرسين والنظار في كل قسم لمناقشتها والتعرف عليها ودراسة الاسس التي تقوم عليها هذه المناهج الجديدة وابداء مايرون من ملاحظات عليها .

وتجمع كل منطقة خلاصة نتائج ماتم في كل قسم وتنفذ في بدورها مؤتمرا تناقش فيه ماوصلت اليه الاقسام من نتائج . وهذا المؤتمر يحضره ممثلو الادارة العامة بالابتدائي وقسم المناهج بالوزارة .

وتقوم الادارة العامة بجمع ماوصلت اليه المناطق وتناقشه بدورها مع ادارة البحوث (قسم المناهج) وبعض ممثلى المديرين المساعدين للتعليم الابتدائي ورؤساء الاقسام .

٤ - ويمكن أن تبحث هذه الندوات والمؤتمرات الكتب الجديدة ايضا

٥ - على ضوء ماتسفر عنه نتائج هذه الندوات والمؤتمرات أرى أن يؤخذ بتوصية المؤتمر في أن يصدر قرار بأن تستمر المناهج الجديدة المعدلة معمولا بها لفترة لاتقل عن خمس سنوات

اقتراحات خاصة بتوصيات تيسير التعليم في الريف:

١ - يعيش كثير من الاطفال في سس الازام في بعض القرى والكفور والعزب والاماكن النائية التي لاتوجد بها مدارس ابتدائية فلا يلتحقون بمدارس نظرا لخلو القرية من مدارس ابتدائية او لبعدها المسافة بين مقر مساكنهم واقرب القرى التي توجد بها مدارس ابتدائية لذا حرصا على تهيئة الفرص لتعليمهم وعدم تركهم في ظلام الامية يقترح ان تتولى المناطق التعليمية تزويد هؤلاء الاطفال الذين يوجدون في اماكن نائية بوسائل الانتقال الملائمة التي تيسر نقل الاطفال من مقر موطنهم الى اقرب المدارس الابتدائية المجاورة حتى لا يحرموا من التعليم .

٢ - لما كانت المدارس الابتدائية في القطاع الريفي تحتل اغلبها مباني حكومية او مؤجرة لاتتوافر فيها الشروط الصحية المطلوبة وغير مستوفاة للمستلزمات التعليمية والامكانيات الخاصة بالوسائل المعينة على التدريس ، ولما كان معلموا هذه المدارس في حاجة الى توجيههم وارشادهم في اتباع الوسائل التربوية التي من شأنها أن تكون المواطنين الريفيين الصالحين في المجتمعات الريفية - لذا يقترح أن تكون لجنة في كل منطقة تعليمية من بعض المسؤولين فيها والذين يشرفون على المدارس الابتدائية في القطاع الريفي تستهدف دراسة وبحث طبيعة المشكلات والعقبات التي تقف في سبيل النهوض بهذه المدارس والعمل على ازالتها حتى يحقق التعليم في الريف الاهداف التي وضعت له .

٣ - بما أن الطفل القروي يلعب دورا اقتصاديا هاما في حياة أسرته، فهو يعاون ابيه في الزراعة والحصاد ومكافحة الديدان والحشرات التي تضر بالزراعة وحيث أن الاب يحتاج الى ابنه ليعاونه في

المواسم الزراعية مما يترتب عليه انقطاع التلميذ عن المدرسة -
لذا يقترح أن تكون كل منطقة تعليمية تشرف على مدارس
ابتدائية في القطاع الريفي لجنة من المسؤولين الذين لهم
خبرة مباشرة بالحياة في الريف بالاشتراك مع ذوي الخبرة
والكفاية من الأهالي في المديرية لدراسة المواسم الزراعية التي
يحتاج الآباء المزارعون إلى أبنائهم فيها طوال السنة حتى يمكن تنظيم
العطلات المدرسية بما يتلاءم وطبيعة الحياة الزراعية في الريف .

{ - لما كان الريف في إقليم مصر مقبلا على نهضة شاملة في التعليم
والصناعة والزراعة نتيجة للمشروعات الصناعية والزراعية
والثقافية التي تحرص الدولة على تحقيقها لرفع مستوى
الحياة في القرى ، وحيث أن هناك ضرورة وطنية تحتم توجيه
الطفل القروي توجيهها صالحا يتلاءم مع التغيرات الاقتصادية
والاجتماعية التي تطرأ على هذه القرى حتى يكون مواطنا صالحا
لذا يقترح أن تقوم كل منطقة تعليمية بوضع وتنفيذ برامج
دورية لتدريب أعضاء هيئات التدريس في المدارس الابتدائية
بالقطاع الريفي من شأنها أن تجعل المعلم واعيا لهذه التغيرات
مدركا لمدى تأثير هذه المشروعات الاقتصادية والزراعية
والاجتماعية في الريف وحريصا على تزويد التلاميذ بالمعلومات
والخبرات التي تجعلهم أكثر فهما وادراكا لهذه التغيرات
والمشروعات التي سوف تؤثر دون شك على حياتهم الحاضرة
والمستقبلية .

٥ - نظرا لحالة الفقر المدقع الذي يعانيه الكثير من أولياء أمور التلاميذ
في القطاع الريفي مما يدفعهم إلى عدم الحرص على مباشرة التأكد
من ذهاب أبنائهم إلى المدارس الابتدائية بانتظام ، ونظرا لسوء
الحالة الصحية لكثير من تلاميذ مدارس القرى - لذا يقترح
أن يزود هؤلاء التلاميذ وخاصة المعدمين منهم بوجبة غذائية
صحية من شأنها أن تقوى أبدانهم وتجعلهم أكثر استعدادا
لاستيعاب دروسهم وأكثر حرصا على المواظبة للحضور إلى
المدرسة .

٦ - بما أن حوالي ٨٥ ٪ من التلاميذ الذين يتخرجون في المدارس
الابتدائية في الريف لا يلتحقون بالمدارس الإعدادية وغالبا ما يمكثون
في القرى ، ولما كان هؤلاء التلاميذ سوف يدخلون معترك
الحياة بعد تخرجهم في المدارس الابتدائية مباشرة لذا تزود
المدارس الابتدائية في القطاع الريفي بالامكانيات والخامات
والادوات اللازمة حتى يمكن للتلاميذ أن ينهجوا منهاج عملينا
في استغلال الخامات المحلية من زراعية وصناعية ولا شك أن

هذه المهارات العملية سوف تساعد التلاميذ بعد تخرجهم في المدرسة أن يستغلوا الخامات المحلية الموجودة في البيئة استغلالاً يعود بالنفع الاقتصادي عليهم وعلى أسرهم .

٧ - نظراً لأن النهوض بالتعليم الريفي يحتاج إلى الكثير من الدراسات والبحوث والاتصالات بالمناطق التعليمية والمدارس الموجودة في القطاع الريفي - لذا يقترح تكوين مكتب فني دائم لمدير التعليم الابتدائي يقوم بتولى الدراسات المطلوبة للرفع من مستوى التعليم الريفي .

**الاجتماع العاشر للاتحاد الدولي للصحة العقلية
المنعقد في كوبنهاجن من ١١ الى ١٧ أغسطس ١٩٥٧**

تقرير : الدكتور محمد نسيم رافت

المدير المساعد لادارة البحوث الفنية

أغراض الاتحاد الدولي للصحة العقلية :

الاتحاد الدولي للصحة العقلية هيئة دولية غير حكومية تهدف الى ايجاد علاقات انسانية سليمة بين جميع الناس وجميع الشعوب كما تهدف الى رفع مستوى الصحة العقلية في العالم (من جميع النواحي البيولوجية والطبية والنفسية والتعليمية والاجتماعية) .

ويتعاون الاتحاد مع المجلس الاقتصادي الاجتماعي في الهيئة العالمية للأمم المتحدة لرفع مستوى الصحة العقلية كما يتعاون مع الحكومات والهيئات الدولية الاخرى والاتحادات المختلفة التي تعنى بالصحة العقلية ويشجع الاتحاد البحوث في ميدان الصحة العقلية لتزيد قدرة الفرد على التكيف في بيئته وخصوصا في البيئات التي يعثر بها كثير من التغير .

ويقدم الاتحاد الارشادات والتوجيهات عن ميدان الصحة العقلية ليساعد على زيادة معرفة هذه الناحية في جميع انحاء العالم .

ويشجع الاتحاد زيادة التفاهم والمعرفة بعقد الاجتماعات السنوية الدولية التي تجمع اشخاصا لهم تخصص مختلف ولكنهم يهتمون بالصحة العقلية . وينظم المؤتمرات الدولية كل بضع سنوات لعرض البحوث والقيام بالحلقات الدراسية لرفع مستوى الصحة العقلية ولتحسين العلاقات الانسانية .

نظرة تاريخية عن اعمال الاتحاد الدولي :

قام بتنظيم ثلاثة مؤتمرات دولية (تحت اشراف الجمعية الدولية للصحة العقلية) قبل ان يعرف بهذا الاسم وكان المؤتمر الاول في واشنطن عام ١٩٣٠ والثاني في باريس عام ١٩٣٧ والثالث في لندن عام ١٩٤٨

وقد تأسس هذا الاتحاد وعرف بهذا الاسم في عام ١٩٤٨ وسجل في مدينة جنيف بسويسرا وتحددت اهدافه ووضعت لائحته خلال انعقاد مؤتمر لندن . ومنذ ذلك التاريخ بدأت اجتماعاته السنوية وكانت في البلدان الآتية :-

جنيف عام ١٩٥٠ ومكسيكو عام ١٩٥١ وبروكسل عام ١٩٥٢ ولينا

عام ١٩٥٣ وتورنتو عام ١٩٥٤ واستامبول عام ١٩٥٥ وبرلين عام ١٩٥٦ وكوبنهاجن عام ١٩٥٧

وكان من بين الاجتماعات السابقة مؤتمران دوليان الاول الذي عقد في مدينة مكسيكو عام ١٩٥١ والثاني عقد في تورنتو عام ١٩٥٤ والفرق بين الاجتماع السنوى والمؤتمر يمكن أن نلخصه فيما يأتى :-

الاجتماع السنوى يقتصر على تبادل الخبرات والآراء والتنظيم الذى يحتاجه أقل مما يحتاجه المؤتمر الذى يهتم بتبادل المعلومات الفنية والبحوث العلمية .

وكان ممن نالوا شرف رئاسة هذا الاتحاد أحد المصريين ففي دورة ١٩٥٣/١٩٥٢ كان الدكتور محمد الخولى رئيسا للاتحاد الدولى للصحة العقلية .

اجتماع كوبنهاجن :

حضر هذا الاجتماع ٤٧٣ عضوا ممثلين لخمس وثلاثين دولة . وقد حضر هذا الاجتماع ثمانية أعضاء ممثلين عن مصر : عضوان عن وزارة التربية وثلاثة أعضاء عن وزارة الصحة وعضوان عن وزارة الشؤون وعضو واحد عن معهد البحوث الجنائية . .

وقد كانت رئيسة الاتحاد في هذه الدورة الدكتورة Margaret Mead وقد نظم الاتحاد اجتماعا عاما في يوم ١٠ أغسطس عام ١٩٥٧ أى في اليوم السابق للاجتماع الرسمى لدراسة موضوع « اجرام الاحداث »

وقد رأس هذا الاجتماع الفرمى الدكتور A. Stoller من استراليا وشرح الفرض من هذا الاجتماع الذى لخصه في تقسيم المجتمعين كل حسب اختياره الى أربع مجموعات لبحث الموضوع من الزوايا الآتية :

- ١ - اجرام الاحداث من الوجهة القانونية
 - ب - اجرام الاحداث وعلاقته بالامراض النفسية
 - ج - اجرام الاحداث من الوجهة الاجتماعية
 - د - اجرام الاحداث والخطوات العملية التى تتخذ لمحاولة منعه
- وقد اختير لكل مجموعة مقرر . وبحثت كل مجموعة موضوعها طول اليوم وفي آخر النهار لخص كل مقرر نتيجة دراسة مجموعته وخلصها فيما يلى :-

١ - اجرام الاحداث من الوجهة القانونية :

حاولت اللجنة أن تحدد معنى اجرام الاحداث من الوجهة القانونية وصلته بعمر الحدث ونوع الفعل الاجرامى ووجدت أن قوانين الدول المختلفة تختلف في تحديد السن الذى يعتبر فيه الطفل مجرما اذا أتى فعلا يجرمه القانون .

ونصحت الا يعامل البوليس المجرمين الاحداث معاملة البالغين .

٢ - اجرام الاحداث وعلاقته بالامراض النفسية :

هل يمكن التنبؤ بأن الطفل سيصبح مجرماً حدثاً ؟ تعرض المجتمعون للإجابة عن هذا السؤال وعرضوا خبراتهم الشخصية ويمكن تلخيصها فيما يلي :-

يمكن اكتشاف بعض الاطفال في سن متقدمة قبل ان يقدموا على أى فعل إجرامى ويمكن ان نصف هؤلاء الاطفال عادة بأنهم يمتازون بسوء السلوك ولا يمكن اصلاحهم برغم محاولات الوالدين كما أنهم يكونون عادة مصابين باضطرابات عصبية أو بواحد أمراض نفسية .

ثم تباحث الموجودون في النقطة الآتية :-

كيفية دراسة اجرام الاحداث :

يجب ان نتناول دراسة المجرم الحدث من جميع النواحي الجسمية والعقلية والاجتماعية كما يجب الاهتمام بدراسة شخصية الحدث ككل .

البحوث التى أجريت في هذا الميدان :

تكلم مندوب انجلترا وشرح بحثا يقومون به في الوقت الحالى على عدد يبلغ ٢٥٠ حدثاً وجدوا أن بينهم ٤٠ حدثاً مصابين باضطرابات غددية كما أن بينهم حوالى ٢٥ حدثاً يحتاجون لعلاج نفسى .

وتكلم مندوب تركيا وقال انهم في تركيا يقومون ببحث عن اثر بعض العوامل في اجرام الاحداث مثل المستوى الاجتماعى والاقتصادى ودرجة التعليم ونوع العلاقات المنزلية والمدرسية للحدث . وقال أنه لايمكنه أن يتكلم عن نتائج هذا البحث الذى لم ينته بعد ولكنه يمكن أن يقول أن طبيعة العلاقات المنزلية والمدرسية للحدث وعدم تكيفه النفسى لها هى العامل الاول في انحرافه .

وتكلم الدكتور محمد نسيم رأفت وقال أن اجرام الاحداث متعددة المظاهر وربما تكون لهذه المظاهر أسباب واحدة أو متعددة ولذلك يرى أن البحث العلمى يقتضى دراسة كل مظهر من مظاهر اجرام الاحداث على حدة لمعرفة أسبابه أو الاسباب التى دعت لظهور اجرام الاحداث بهذا المظهر وهذا مايفعله المعهد القومى للبحوث الجنائية في مصر في بحث موضوع السرقة عند الاحداث والذى يشرف على هذا البحث الدكتور عبد العزيز القوصى المستشار الفنى لوزارة التربية والتعليم كما يعمل الدكتور محمد نسيم رأفت في هذا البحث كخبير نفسى مع زميلة الدكتور محمد خليفة بركات .

أسباب الاجرام النفسية :

عدد المجتمعون هذه الاسباب وكان أهمها مايتى :-

حرمان الطفل من عطف الام وحبها - عدم الشعور بالامن - الشعور بالوحدة الحقيقية أو لعدم فهم من حوله له - اثر الفشل المتكرر على الطفل - عدم رغبة الوالدين في الطفل نظراً للظروف الاقتصادية والاجتماعية الحالية .

٣ - اجرام الاحداث من الوجهة الاجتماعية :

قرر المجتمعون أن اجرام الاحداث مشكلة اجتماعية ويحتاج هذا الميدان الى دراسات كثيرة من حيث وجهة نظر الحدث نحو المجتمع الذي يعيش فيه واثر مستوى المجتمع الاقتصادى والثقافى والتغيرات التى تعترى هذا المجتمع وعلاقته باجرام الاحداث .

٤ - اجرام الاحداث والخطوات العملية التى تتخذ لمنع :

تكلم المجتمعون عن النواحي العملية التى يمكن أن تاتى بفائدة لتقليل او منع اجرام الاحداث نلخصها فيما يلى :-

أ (أسباب اجرام الاحداث متعددة ومتشابهة وتحتاج لاعداد برنامج شامل من النواحي الاجتماعية والطبية والنفسية لرفع مستوى الانسرة من ناحية الصحة النفسية .

ب (يجب أن نفكر فى العقوبة بحيث نجعلها تناسب المجرم ولا نضعها فى القانون مناسبة للفعل الاجرامى .

ج (ادخال برنامج لدراسة الصحة العقلية فى تدريب المدرسين .

د (ادخال برنامج لدراسة الصحة العقلية فى تدريب الحكيمات لتعديل نظرة الوالدين نحو الاطفال غير المرفوب فيهم .

النشاط العلمى فى الاجتماع العاشر للاتحاد الدولى للصحة العقلية :

تناول هذا الاجتماع دراسة موضوع « نشاطنا فى عالم متغير الاحوال » وقد القى فى هذا الموضوع ١٦ محاضرة وكانت المحاضرات تلقى فى صباح كل يوم من أيام الاجتماع بمعدل محاضرتين او ثلاث فى اليوم - وقد خصص بعد ظهر كل يوم لمجموعات المناقشة وقد اختار كل عضو الانضمام الى المجموعة التى تناقش موضوع تخصصه من الموضوعات الآتية وقد استمرت مناقشة هذه المواضيع طول أيام المؤتمر :-

١ - مشاكل التصنيع وتحول البيئات الريفية الى حضر او مدن .
٢ - تعلم كيفية قضاء وقت الفراغ فى المجتمعات الصناعية
٣ - سياسة التصنيع من حيث العمل اليدوى والعمل الآلى وعلاقتها بالصحة العقلية

٤ - برنامج الرعاية الاجتماعية وعلاقتها بالمستوى الاجتماعى
٥ - المراهق واتكاله على الغير ودرجة نضجه
٦ - تربية النشء ليكونوا مواطنين صالحين بينهم علاقات انسانية طيبة

٧ - كيفية استخدام الافلام التى تتناول موضوع الصحة العقلية
٨ - الصحة العقلية للاطفال الشواذ من الناحية الجسمية
٩ - الصحة العقلية فى مؤسسات الامراض العقلية
١٠ - العلاج النفسى بطريقة جمعية او علاقته بالوقاية من الامراض النفسية والعقلية

- ١١ - اللاجئين ومشكلاتهم من ناحية الصحة العقلية
 ١٢ - الصحة العقلية للآباء والأبناء في الأسرة
 ١٣ - الصحة العقلية والقيم الروحية كعامل من عوامل التربية السليمة

من بعض المحاضرات والمناقشات والنشاط الثقافي :

أولا : المحاضرة الرئيسية لرئيسة الاجتماع الدكتورة Margaret Mead
 عن « نشأتنا في ثقافات مختلفة »

ومن أهم النقاط التي أثارها في محاضرتها انه لا يجب أن تقصر اهتمامنا بالصحة العقلية ومنع الأمراض النفسية والعقلية في المجتمع الذي نعيش فيه (في القرية أو المدينة أو على أقصى تقدير في الدولة) لأن العالم أصبح متصلا بسهولة المواصلات وتعدد طرق الاتصال واعتماد الدول بعضها على بعض في اقتصادياتها لذلك يجب أن نهدف إلى صحة عقلية سليمة للعالم أجمع ولا يمكن أن يكون العالم في صحة عقلية طيبة وبين شعوب العالم ٨٠ مليون لاجئ

ثانيا : من المحاضرات الصباحية في أيام الاجتماع ألقاها :

- ١ - الأستاذ Stromgren من الدانمرك عن « الوراثة وعلاقتها بالصحة العقلية » .
- ٢ - الأستاذ Buckle من إنجلترا عن « نشأتنا في الأسر التي نعتبرها سوية (مرفيا) »
- ٣ - الأستاذ Sivadon من فرنسا عن « نشأتنا في الأسر التي فيها مشكلات » .
- ٤ - الأستاذ Sigsgaard من الدانمرك عن « علم النفس في المدرسة وفي الخدمة العسكرية الإجبارية » .
- ٥ - الأستاذ Klireberg من الولايات المتحدة عن « تنشئة الأطفال للتعاون مع أفراد المجتمع أو للصراع معهم » .
- ٦ - الأستاذة Hulse من الولايات المتحدة عن « البنت الأمريكية المراهقة في عالم متغير الأحوال » . وكانت المحاضرة عن نتائج تجربة أجريت في أمريكا عن الإرشاد النفسي .
- ٧ - الأستاذة Naville من سويسرا عن « مرحلة المراهقة والمعايير الأخلاقية المتعلقة بالناحية الجنسية » .
- ٨ - الأستاذ Lin من الصين عن « نوعين من المجرمين الأحداث في المجتمع الصيني » .
- ٩ - الأستاذ Slavon من الولايات المتحدة عن « التوتر النفسي الذي يسود جماعات المراهقين » .
- ١٠ - الأستاذ Poslavisky من هولندا عن « اللاجئين الشباب في بلاد جديدة عليهم »

ثالثا : من المناقشات :

حضر الدكتور محمد نسيم رافت مجموعة المناقشة التي تدرس

موضوع « المراهق واتكاله على الغير ودرجة نضجه » .

وقد اتضح من الدراسة أن درجة اتكال المراهق في الدول الشرقية على الغير في النواحي الاقتصادية والاجتماعية أكثر منها في الدول الغربية كما أن معايير النضج عند المراهق تختلف من مجتمع الى آخر .

رابعاً - زيارات المؤسسات المختلفة :

نظمت زيارات لبعض المؤسسات التي يهتم أعضاء المؤتمر بزيارتها في الدانمرك لدراسة نظمها والأساليب العلمية التي تستعملها وكان المشرقون على هذه المؤسسات والاختصاصيون بها يرشدون الزوار ويجيبون على أسئلتهم ومن المؤسسات التي زارها أعضاء المؤتمر ما يأتي :-

- ١ - دار ملاحظة الاطفال المنحرفين
- ٢ - مؤسسة كبار السن الذين لا يجدون من يعولهم
- ٣ - مستشفى الامراض العقلية وطرق العلاج المستعملة
- ٤ - العيادات السيكولوجية للاطفال
- ٥ - مدارس الاطفال الشواذ
- ٦ - مدارس ضعاف العقول
- ٧ - مؤسسة المجرمين الاحداث
- ٨ - مؤسسة رعاية الامهات اللاتي لهن اطفال غير شرعيين
- ٩ - مؤسسة للتوجيه المهني

خامساً - قامت ادارة الاجتماع بعرض افلام سينمائية بمعدل فيلمين او ثلاثة في كل يوم من أيام الاجتماع وقد أعدت بعض الافلام لاغراض تجارية والبعض الآخر لاغراض علمية خاصة وكانت مواضيع هذه الافلام تدور حول الصحة العقلية او طرق العلاج النفسي (أو العقلي) او لابرار الاسباب التي تؤدي الى بعض الامراض النفسية أو العقلية .

ومن أهم الافلام التي رايناها فيلما طبيعيا يمثل علاج حالة من حالات الامراض العقلية صورت جلسات المعالج مع الحالة بطريقة خاصة وسجلت المحادثات بينهم على آلة تسجيل لم تلاحظها الحالة .

ورأينا فيلما آخر عن مجرما حدثا سرقة مظلة والاسباب التي دفعت هذا الحدث ليسرق هذه المظلة ولم يسرق شيئاً غيرها وهذه حالة من سجلات العيادة السيكولوجية في هولندا .

سادساً - استغلال التمثيل (او الدراما) في الصحة العقلية او النواحي

الوقائية :

وهذه طريقة جديدة استعملت في الدانمرك لأول مرة ويمكن استغلالها في المدارس والمؤسسات لازالة التوتر النفسي الذي يحدث أثناء التعامل بين الافراد ومعالجة المشكلات التي تنشأ عن ذلك .

وملخص هذه الطريقة أن نجمع بعض الافراد من المدرسة أو المؤسسة الذين يعانون بعض التوتر النفسى أو يواجهون بعض المشكلات . ونحدد لهم مشكلة من مشكلاتهم ونطلب منهم أن يمثلوا مثلاً دور المدرس والوالد والتلميذ بدون وضع أو تحديد للكلام الذى سيقولونه بل نطلب منهم أن يقولوا ما يدور في ذهنهم عند تمثيل هذه المشكلة ويتفرج على التمثيل باقى المدرسة وينجح عادة التلاميذ في تمثيل هذه المشاكل ولكن الاهم من ذلك ان هذا التمثيل يجعلهم يفهمون مشاكلهم أفضل مما سبق ويفرج عما في صدورهم وباقى المتفرجين يناقشون موضوع التمثيل وينتقدون الممثلين وبهذه الطريقة يفرغ المتفرجون شحنتهم الانفعالية مع فهم سليم للمشكلة.

وقد رأى أعضاء الاجتماع فصلاً تمثيلياً من هذا النوع قام به طلبة إحدى المدارس الثانوية وناقش الأعضاء موضوع التمثيل وأهمية هذا النوع من حيث علاقته بالصحة العقلية للنشء .

نظم التعليم والمدارس

في فنلندا

للاستاذ مصطفى حمدي

السكرتير الثاني بمفوضية الجمهورية العربية المتحدة بمدينة هلسنكي

مقدمة

يعتبر التعليم الاجباري قديما نسبيا في فنلندا ، فقد كانت قوانين الكنيسة الفنلندية - السويدية سنة ١٦٨٦ تحتم على المواطنين المعرفة بالقراءة والكتابة وبالإضافة الى ذلك كانت تحتم حفظ بعض الكتب الدينية . . وكانت هناك عقوبات اجتماعية في هذا الوقت على المتخلفين عن هذا التعليم حتى ان الشخص البالغ الذي يجهل القراءة والكتابة كان يحرم من حق الزواج ، بل وحتى من حقوقه المدنية ، كنتيجة لذلك انعدم الجهل تقريبا من فنلندا في وقت مبكر نسبيا .

الا ان التعليم الاجباري بمفهومه الحديث يعتبر حديث العهد نسبيا في فنلندا ، فقد كانت روسيا القيصرية لا تنظر بعين الرضا الى المستوى العالي للتعليم الذي كان سائدا في فنلندا في هذا الوقت ولذلك فقد رفض القيصر اقرار قانون التعليم الاجباري الذي تقدم به مجلس الديت (البرلمان الفنلندي) ولذلك لم تتمكن فنلندا من اصدار هذا القانون الا بعد استقلالها في اول اغسطس سنة ١٩٢١ .

وبدا التعليم الاجباري منذ بلوغ الطفل سن السابعة . ويستمر لمدة تسع سنوات على الأقل الا اذا اظهر الطفل نشاطا خاصا فانه يستطيع انتهاء هذه الفترة في ثمانى سنوات . . وقد كان عدد الاطفال في سن التعليم سنة ١٩٥٣ - ٦٢٨٠٠٠ لم يتمكن ١٤٣٠ طفلا منهم من الدراسة الالزامية ، وكان السبب الاساسي في ذلك هو بعد المسافة بينهم وبين اقرب مدرسة .

وينقسم التعليم في فنلندا عامة الى المراحل التالية :

١ - التعليم الاجباري في المدارس الابتدائية وتسمى في فنلندا مدارس الشعب Folks Schools لمدة ثمان او تسع سنوات . ويلزم القانون الطلبة الذين لن يكملوا تعليمهم بعد هذه المرحلة بانهاؤها وبذلك ينتهى تعليمهم .

٢ - اذا رغب الطفل في اكمال تعليمه فانه عادة يترك المدرسة الالزامية بعد دراسة مقرر أربع سنوات او ست سنوات حسب نوع المدرسة الثانوية التي يرغب في دخولها ، وبعد حصوله على شهادة اتمام الدراسة الثانوية ، يستأنف تعليمه العالي في الجامعة .

٣ - اذا اراد الطالب ان يدرس اى نوع من الدراسات المهنية او الفنية فانه يستطيع بعد حصوله على شهادة اتمام مقرر الأربع سنوات في المدارس الالزامية ان يدخل مدرسة من المدارس الثانوية المهنية ، ولا تؤهل هذه لدخول الجامعة .

وستتناول بالبحث فيما يلي الدراسة وأنواعها ومراحلها وتفصيلاتها
كل مرحلة على حدة .

١ - مرحلة التعليم الإلزامي - مدارس الشعب (المدارس الابتدائية) .

تبدأ هذه الدراسة الإلزامية بالمدارس الابتدائية وتسمى في فنلندا
Folks Schools أى مدارس الشعب وتنقسم الى :

أ (المدارس الابتدائية العادية ومدتها سبع سنوات وتنقسم الى
مرحلتين الأولى من فصلين أو ثلاثة فصول والثانية من أربعة أو خمسة
فصول دراسية .

ب . دراسة تكميلية لسنة أخرى أو لسنتين في الظروف الاستثنائية .
أما في التعليم الذى يلي ذلك فهو غير مقيد بمدة وهو اختياري محض
كما سبق الايضاح .

وعندما ينتهى الطفل من المراحل الدراسية الإلزامية السابقة ويدرس
مناهجها يمنح شهادة ترك المدرسة وهى في الوقت ذاته شهادة اتمامه
المرحلة الإلزامية في الدراسة ، وعادة يحصل ٩٠ ٪ من الاطفال على هذه
الشهادة بعد اتمامهم لفترة الدراسة ، أما من لم يتمكن منهم من اثناء هذه
الدراسة على الرغم من قضائه في التعليم مدة التسع سنوات الاجبارية
المنصوص عنها في القانون فانه يمنح شهادة باعفائه من التعليم الاجباري
بعد مضي هذه المدة . ولا تنقطع صلة الشخص الحاصل على شهادة اتمام
الدراسة الإلزامية بالمدرسة التى حصل على الشهادة منها . بل
هناك العكس من ذلك فان هذه المدارس تهتم بزيادة ثقافة خريجها
بأن تضع تحت تصرفهم مكتباتها العلمية والثقافية وتنظم لهم مناهج
لِلدراسة وبرامج للاجتماعات الثقافية ومباريات رياضية وغير ذلك من
نواحي النشاط العلمى والرياضي ، ويتعاون في سبيل ذلك مجلس ادارة
المدرسة مع المدرسين .

تعليم الاطفال غير العاديين

ام ينص قانون التعليم الاجباري على اية إعفاءات منه ، ولذلك فقد
اقتضى الامر ان تعد مدارس خاصة لتعليم الاطفال المصابين بعيات
تجعلهم غير قادرين على الدراسة العادية .

ويوجد في فنلندا ست مدارس للصم والبكم وقد انشئت جميعاً خلال القرن
الماضي ابتداءً من سنة ١٨٤٦ وكذلك مدرستين للعميان ، وهذه المدارس
عبارة عن مؤسسات اقليمية تقوم بها الدولة ومدة الدراسة فيها عشرة
سنوات ، وهناك مدرسة أخرى في هلسنكى للاطفال المصابين بعيات
ولا يذهب اليها الا الاطفال الذين لا تسمح حالتهم بذهابهم الى المدارس
العادية إذ ان المبدأ الاساسي هو تشجيع هؤلاء الاطفال على الاختلاط بغيرهم
من الاطفال الاصحاء في المدارس العادية .

المعونات التي تقدم للطلبة والعناية بهم

تهتم المدارس الابتدائية بالعناية بالأطفال وتقديم المعونات لهم ، والتقليد الساري من قديم الزمن هو تقديم الكتب الدراسية والادوات لهم مجانا ، وقد كانت فنلندا من أولى الدول التي حددت بقانون سنة ١٩٤٣ ضرورة تقديم وجبة غذائية كاملة للطلبة في كل يوم دراسي .

والعلاج الطبي لجميع الطلبة مجاني ، ففي القرى يشرف طبيب القرية على جميع أوجه الإشراف الطبي على المدرسة أما في المدن فيخصص أطباء مختصين للإشراف على مجموعة من المدارس يعاونهم ممرضات اختصاصيات في كل مدرسة .

نظم الإدارة

سبق أن أوضحنا في صدر التقرير أن نظم التعليم في فنلندا بدأت بالكنيسة ، إلا أنه منذ أكثر من مائة عام فصلت المدارس الابتدائية عن إشراف الكنيسة ووضعت تحت إشراف المجلس القروي Community (وهي مجموعة من القرى تكون فيما بينها مجلس قروي للإشراف على شئون القرية من الوجهة الثقافية والاجتماعية تحت إشراف الدولة)

ويقسم هذا المجلس مجموعة القرى التي يشرف عليها إلى مناطق ينشئ في كل منطقة مدرسة ابتدائية وذلك طبقا للمسافة وتعداد السكان وغير ذلك من النواحي التي قد يرى أن لها أثرا على توزيع المدارس وعادة لا تبعد المدرسة عن خمسة كيلو مترات عن منازل الطلبة ، ويشرف على أعمال التعليم في المنطقة لجنة تسمى لجنة مدرسة الشعب ، وينتخب المجلس القروي خمسة من أعضاء هذه اللجنة على الأقل ، أما إدارة المدرسة ذاتها فتشرف عليها لجنة مكونة من خمسة أعضاء ينتخبهم المجلس القروي وعادة يكونون من آباء الطلبة والسادس من مدرسي المدرسة ويمثلهم في المجلس .

وفيما يلي احصائية عن عدد التلاميذ والمدرسين في المدارس الابتدائية عن السنين من ١٨٧١ إلى ١٩٥٤

السنة	مدرسين	طلبة
١٨٧٢ - ٧١	١٤٨	٦١٣١
١٨٨١ - ٨٠	٣٩٣	٢٨٧٠٢
١٨٩٠ - ٨٩	١٩٣٥	٤٩٣٢٧
١٩٠١ - ٩٠٠	٣٠٧٦	١١٠٦٠٠
١٩٢١ - ٢٠	١٠٤٦٦	٢٦٨٧٨٤
١٩٣١ - ٣٠	١٢٤١٣	٤٢٢٧٠٩
١٩٤١ - ٤٠	١٧٣٠٧	٤٨٠٩٣٩
١٩٥٢ - ٥٠	٢٠٩٣٠	٤٨٩٩٣٤
١٩٥٤ - ٥٣	٢٢٨١٧	٥٤١٧٧٠

٢ - مرحلة التعليم الثانوى

تنقسم المدارس الثانوية كما جاء فى مقدمة البحث الى نوعين ، النوع الاول وهو الذى يدخله الطلبة بعد اتمامهم لدراسة مقرر المرحلة الرابعة فى مدارس الشعب وهى :

مدارس ثانوية كلاسيكية لمدة ثمان سنوات

مدارس ثانوية مختلطة لمدة ثمان سنوات

مدارس ثانوية للبنات لمدة تسع سنوات

مدارس متوسطة لمدة خمس سنوات

مدارس متوسطة للبنات لمدة ست سنوات

أما النوع الثانى فيدخله الطلبة بعد اتمامهم لمقرر المرحلة السادسة من مدارس الشعب وهى

مدارس ثانوية لمدة ست سنوات

مدارس للبنات لمدة أربع سنوات

ومن هذه المدارس يمكن للطلبة - بعد انتهاء دراستهم فيها - ان يستأنفوا تعليمهم العالى سواء فى الجامعة أو فى المعاهد العالیه الأخرى

المواد التى تدرس فى المدارس الثانوية

أ - المواد الاجبارية

اللغة الفنلندية

التاريخ والعلوم الاجتماعية والاقتصاد القومى

علم النفس والفلسفة

علم النبات والحيوان

الجغرافيا

الطبيعة والكيمياء

الرياضة

اللغة الاولى الاجنبية (الانجليزية أو الألمانية أو الروسية)

اللغة الثانية الاجنبية (الانجليزية أو الألمانية أو الروسية أو اللاتينية)

اللغة الثالثة الاجنبية (الفرنسية)

الرياضة البدنية وعلم الصحة

الرسم والنحت

الاعمال اليدوية

الغناء

ب - المواد الاختيارية

الحرف اليدوية أو الاختزال

الغناء

الموسيقى أو ادب اللغة الانجليزية

وفيما يلي جدول يبين الازدياد المضطرد في عدد المدارس الثانوية منذ سنة ١٨٧٠ حتى سنة ١٩٥٦

السنة	جملة عدد المدارس	لغة التدريس		نوع المدارس		
		الفنلندية	السويدية	بنون	بنات	مشتركة
١٨٧١ - ٧٠	٧٤١	٣	١	٥٣	٢١	—
١٨٨١ - ٨٠	٨٨	٣١	٥٧	٥١	٣٧	—
١٨٩١ - ٩٠	٩٥	٣٩	٥٦	٤٨	٤٢	٥
١٩٠١ - ٩٠٠	٩٦	٥٨	٣٨	٣٠	٣٤	٣٢
١٩١١ - ١٠	١٣٨	٩٤	٤٤	٢٦	٣٥	٧٧
١٩٢١ - ٢٠	١٦٤	١١٦	٤٨	٣٠	٣٤	١٠٠
١٩٣١ - ٣٠	٢٣٢	١٨٥	٤٧	٣١	٥٠	١٥١
١٩٤١ - ٤٠	٢٢٠	١٧٩	٤١	٣٠	٣٦	١٥٤
١٩٤٥ - ٤٤	٢٤٨	٢٠٦	٤٢	٣٣	٣٩	١٧٦
١٩٤٨ - ٤٧	٢٩٩	٢٥٦	٤٣	٣٢	٣٨	٢٢٩
١٩٤٩ - ٤٨	٣١٧	٢٧١	٤٦	٣٣	٣٨	٢٤٦
١٩٥٠ - ٤٩	٣٣٦	٢٨٦	٥٠	٣٤	٣٩	٢٦٣
١٩٥١ - ٥٠	٣٣٨	٢٨٩	٤٩	٣٤	٣٩	٢٦٥
١٩٥٥ - ٥٤	٣٥٥	٣٠٦	٤٩	٣٣	٣٨	٢٨٤
١٩٥٦ - ٥٥	٣٧٣	٣٢٥	٤٨	٣٢	٣٩	٣٠٢

بناء المدارس

تتولى الدولة بناء المدارس الاميرية ، أما المدارس الخاصة فلها الحق في بناء الابنية الخاصة بها الا أنها تتقيد بموقع المدرسة والمساحة اللازمة وذلك طبقا للاغراض المبنية من أجلها ، ومعظم المدارس في فنلندا حديثة البناء .

المكتبات المدرسية

تحاول المدارس اعداد مكتبات مدرسية وافية ، فبالاضافة الى المراجع اللازمة للمدرسين وللدراسة ، تحتوى هذه المكتبات على كتب تتضمن كثيراً من المعلومات العامة والكتب الادبية التى يهتم الطلبة الاطلاع عليها وقراءتها ، وكذلك فان مكتبات المدارس تضم عادة مجموعات اضافية من الكتب الدراسية لاعارتها للطلبة الفقراء الذين قد لايتمكثون من شراء هذه الكتب . ويتراوح حجم المكتبة حسب حجم وأهمية المدرسة ، وهناك مكتبات تضم عشرات الالاف من الكتب العامة ، وهذه المكتبات مفتوحة لاستقبال الجمهور بالاضافة الى الطلبة .

المدرسون

بلغ عدد المدرسين طبقا لآخر احصاء أجرى سنة ١٩٥٤ - ٦٠٩٣ مدرسا في المدارس الثانوية ، والظاهرة الملحوظة ان معظم هؤلاء المدرسين من السيدات اذ تبلغ نسبتهن ٥٧٨ ٪ من جملة عدد المدرسين ، والسبب في ذلك يرجع الى التزايد المستمر في عدد المدرسات منذ الحرب الماضية فضلا

عن فقد عدد من المدرسين في أثناء الحرب ذاتها ، وحتى بعد الحرب ترك كثير من المدرسين الرجال مهنة التدريس الى مهن أخرى أكثر دخلا ، ولا زالت هناك أزمة واضحة في عدد المدرسين أو المدرسات المؤهلين وترجع بالإضافة الى الاسباب السابقة - الى الازدياد المستمر في عدد المدارس والطلبة .

٢٢١

تدريب المدرسين

ينلقى المدرسون الذين يدرسون المواد النظرية والعملية تعليمهم في الجامعات في توركو أو هلسنكى ، على أن يمضوا فترة تمرين في إحدى المدارس الثانوية لمدة عامين دراسيين لمدرسى العلوم النظرية وعام واحد بالنسبة لمدرسى العلوم العملية .

تعداد طلبة المدارس الثانوية

يبين الجدول التالى عدد الطلبة في المدارس الثانوية الفنلندية والازدياد المضطرد فيهم منذ سنة ١٩٣٨/١٩٣٩ حتى سنة ١٩٥٥/١٩٥٦

السنة	مدارس باللغة الفنلندية	باللغة السويدية	بنون	بنات	المجموع
١٩٣٩-٣٨	٤٥٢٣٥	٨٥٤٨	٢٤٩٥٠	٢٨٨٣٣	٥٣٧٨٣
١٩٤٠-٣٩	٤٥٤٤٨	٨٣١٤	٢٤٩٧٩	٢٤٩٩٧	٥٣٨٧٣
١٩٤١ ٤٠	٤٧٩٦٩	٨٣٣٣	٢٥٣٤٠	٣٠٩٦٢	٥٦٣٠٢
١٩٤٢-٤١	٤٨٩٨٩	٨١٢٥	٢٥٤٠٩	٣١٧٠٥	٥٧١١٤
١٩٤٣-٤٢	٥٣٥٩٢	٨٢٦٣	٢٧٤١٤	٣٤٤٤١	٦١٨٥٥
١٩٤٤-٤٣	٥٩٨٩٥	٨٨٩٦	٢٩٩٣٧	٣٨٨٢٤	٦٨٧٦١
١٩٤٥-٤٤	٦٤١٢١	٨٧٢٧	٣١٦٥٩	٤١١٨٩	٧٢٨٤٨
١٩٤٦-٤٥	٦٨٠٩٠	٩٣٩٦	٣٢٦٧٨	٤٤٨٠٨	٧٧٤٨٦
١٩٤٧-٤٦	٧١٢٢٤	٩٩٣١	٣٣٧٦٨	٤٧٣٨٧	٨١١٥٥
١٩٤٨-٤٧	٧٤٣٢٤	١٠٥٢١	٣٥٦٣٧	٤٩٢٠٨	٨٤٨٤٥
١٩٤٩-٤٨	٧٦٩١٦	١٠٨٢٤	٣٧١٩٤	٥٠٥٤٦	٨٧٧٤٠
١٩٥٠-٤٩	٨٠٢٩٦	١١٣٨١	٣٩٠٣٦	٥٢٦٤١	٩١٦٧٧
١٩٥١-٥٠	٨٣٢٤٣	١١٧٢٨	٤٠٤٧١	٥٤٤٩٦	٩٤٩٧١
١٩٥٣-٥٢	٩٤٢٤٧	١٢٤٦٧	٤٥٣٦٩	٦١٣٤٥	١٠٦٧١٤
١٩٥٥-٥٤	١٠٩٦٧٦	١٣٥٥٦	٥٢٧٠٧	٧٠٥٢٦	١٢٣٢٣٢
١٩٥٦-٥٥	١٢١١٢٤	١٤١٢٤	-	-	١٣٥٣٤٨

٣ - التعليم المهني والفنى

يوجد في فنلندا عدد كبير من المدارس والمعاهد التى تعد الطلبة لمختلف المهن والحرف ، ومن غير العملى حصر هذه المدارس والمعاهد بالتحديد والتعليق عليها كل على حدة ، الا أنه يمكن في هذا البحث تحديد وبحث أهم انواع هذه المدارس والغرض منها والدراسة فيها .

(١) التعليم المهني

أ - المدارس الابتدائية المهنية - وهي في معظم الأحيان تخضع لإشراف البلديات المختلفة ، وبرنامجها دراسة نهائية لمدة عامين ، والغرض منها إعداد الطلبة الذين انهوا دراستهم الإلزامية في المدارس الإلزامية والذين يبلغ سنهم حوالي ١٣-١٤ سنة لممارسة الحرف المختلفة ، وتدرس في هذه المدارس المواد النظرية وتنقسم إلى نوعين ، مدارس ابتدائية مهنية للبنين ويدرس فيها صناعة المعادن والاختصاص والحرف اليدوية والبناء ، ومدارس ابتدائية مهنية للبنات ويدرس فيها فن التدبير المنزلي وأشغال الأبرة .

ب - المدارس المهنية العامة - وهي مدارس ليلية لمدة عامين ، والغرض منها التدريس للطلبة الذين انهوا دراستهم الإلزامية ويعملون في مختلف الحرف والصناعات ، ويلزم القانون الفنلندي المجلس البلدي أو القروي بإنشاء مثل هذه المدرسة في كل قرية أو بلدة يزيد تعدادها عن ٥٠٠ نسمة ، ويبلغ عدد هذا النوع من المدارس في فنلندا حاليا ٢١ مدرسة من المنتظر أن تبلغ ٣٤ مدرسة في المستقبل القريب .

ج - معهد تنمية القدرات المهنية - وهو معهد يعد دراسات وتدريبات قصيرة على مختلف المهن والحرف والغرض منه هو زيادة كفاءة الطلبة في مهنتهم المختلفة .

د - معهد رجال السكة الحديدية - وتشرف عليه مصلحة السكك الحديدية الفنلندية والغرض منه هو تدريب رجال السكك الحديدية بتخصيص دراسات لهم تتعلق بعملهم . وهناك أنواع مماثلة لهذا المعهد تنشؤها الصناعات والهيئات المختلفة لتدريب عمالها وموظفيها على نوع خاص من العمل لرفع كفاياتهم الانتاجية في أعمالهم .

هـ - المعهد المركزي للتعليم المهني - أنشأت الحكومة الفنلندية هذا المعهد سنة ١٩٤٦ ، وهو مقسم إلى أقسام وورش ومعامل يدرّب فيها العمال والطلبة على مختلف المهن والحرف وهو يماثل في دراساته المعاهد الخاصة المنشأة لنفس الغرض .

(٢) التعليم الفني

أصدرت الدولة قانونا للتعليم الفني سنة ١٩٣٩ ، ويقضي هذا القانون بإنشاء معاهد حكومية وأخرى أهلية لهذا النوع من التعليم ، وقد حدد هذا القانون معونات حكومية للمعاهد الأهلية التي تستوفي شروطا معينة وتبلغ هذه المعونات ٨٠ ٪ من مرتبات هيئة التدريس و ٥٠ ٪ من باقى مصروفات المعهد الأخرى بالإضافة إلى هبات حكومية أخرى للمباني الخاصة بالمعهد وترميماتها ، والتعليم الفني ينقسم إلى نوعين

أ - المدارس الفنية ، وهذه مخصصة للتعليم الفني في الصناعة والبناء ومدة الدراسة فيها ثلاث سنوات ، ويدخلها الطلبة الحاصلون على شهادة اتمام التعليم الإلزامي بعد قضائهم فترة تدريب فني في إحدى الشركات أو المصانع لمدة ٢٤ شهرا على الأقل (٢٠ شهرا بالنسبة للحاصلين على شهادة المدارس المتوسطة و ١٤ شهرا لخريجي المدارس الابتدائية المهنية) .

ب - مدارس تجارية نهائية لمدة عامين وهي مماثلة تماما في دراستها من الفنيين في الوظائف الفنية ذات المسئولية ، ومدة الدراسة بها أربع سنوات ويدخلها الطلبة الحاصلون على الشهادات المتوسطة أو الذين قضوا فترة تدريب مناسبة بعد امتحانهم ، على أن يقضى جميع من يرغبون في دخول هذا المعهد فترة تدريب فنية لا تقل عن ١٦ شهرا (١٢ شهرا للحاصلين على شهادة اتمام الدراسة الثانوية)

(٣) المدارس والمعاهد التجارية والملاحية

معظم المدارس التجارية في فنلندا اقليمية بمعنى أنه يوجد في كل منطقة أو إقليم مدرسة للتعليم التجاري تقريبا وتنقسم أنواع المدارس التجارية الفنلندية الى :

أ - مدارس تجارية ليلية لمدة عامين ويدخلها الطلبة ابتداء من سن ١٤ سنة بعد حصولهم على شهادة اتمام التعليم الإلزامي ، ويدرس في هذه المدارس المبادئ الأساسية في العلوم التجارية .

ب - مدارس تجارية نهائية لمدة عامين وهي مماثلة تماما في دراستها للمدارس السابقة .

ج - المعاهد التجارية ، ويدخلها الطلبة الحاصلون على شهادة اتمام الدراسة المتوسطة أو أولئك الذين تخرجوا في المدارس التجارية ، ومدة الدراسة فيها عامان ، وبعض هذه المعاهد تنظم دراسات خاصة للطلبة الحاصلين على شهادة اتمام الدراسة الثانوية ، ويدرس لهم البرنامج في خلال عام واحد .

د - مدارس خاصة تعاونية تدرس فيها المبادئ الأولية في إدارة الأعمال وفن البيع ، ومدة الدراسة فيها عام واحد

هـ - مدارس الملاحية ، وهذه تابعة للدولة وقد صدر قانون بتنظيمها في سنة ١٩٤٤

(٤) مدارس التعليم والتدريب المهني الأخرى

من الظواهر الملحوظة في نظام التعليم الفنلندي وجود مدرسة مهنية أو فنية لكل مهنة أو حرفة تقريبا ، وهذه المدارس إما أن تكون تابعة للدولة مباشرة أو مدارس أهلية تحت إشراف الدولة ، ويولى الفنلنديون أهمية خاصة لهذا النوع من التعليم ، وتدرس في هذه المدارس المبادئ

الاولية للحرفة او المهنة بالاضافة الى بعض المعلومات العامة المتعلقة بممارستها وعادة يمكن للطلاب ان يستأنف دراساته المهنية او الفنية في معاهد اعلى درجة ليزيد من ثقافته والملمه بحرفته او مهنته ، ونعرض فيما يلى بعض انواع هذه المدارس

مدارس زراعية - مدارس تربية الحيوانات والدواجن - مدارس صناعة الالبان - مدارس للدراسة فن الحدائق - مدارس الغابات والاشجار - مدارس الاقتصاد الوطنى - مدارس للفن والحرف الوطنية مدارس التمريض وتخريج الممرضات - مدارس لتخريج المولدرات ولدراسة الصحة العامة - مدارس للفنون الجميلة .

وهذه المدارس اقليمية وموزعة فى أرجاء البلاد وتخضع فى معظم الاحوال للبلديات المحلية واشرافها ، وتولى الهيئات والمصانع والشركات الفنلندية أهمية خاصة لنوع الدراسة الحاصل عليها الشخص حين النظر فى تعيينه فيها بحيث تعطى الاولوية - بالاضافة الى الخبرة العملية - لخريجى هذه المدارس .

ارقام تتكلم

التعليم الاعدادى فى مفترق الطرق

ادارة الاحصاء

كان التعليم العام فى مصر حتى نهاية العام الدراسى ٥٣/٥٢ يشمل مرحلتين رئيسيتين هما : المرحلة الابتدائية ومدة الدراسة بها اربع سنوات ويدخلها التلميذ بعد أن يكون قد تعلم أصول القراءة والكتابة والعمليات الحسابية البسيطة وبعض المعلومات العامة فى المدرسة الاولى أو روضة الاطفال وبعد أن يحصل التلميذ على شهادة اتمام الدراسة الابتدائية يدخل المرحلة الثانوية ومدة الدراسة بها خمس سنوات ، يحصل فى نهايتها على الشهادة التوجيهية التى تؤهله لمواصلة تعليمه العالى . وفى مستهل العام الدراسى ٥٤/٥٣ صدر القرار رقم ٢١١ لسنة ١٩٥٣ بإنشاء مرحلة متوسطة بين المرحلتين الابتدائية والثانوية وتسمى المرحلة الاعدادية ، وجعل مدة الدراسة بها اربع سنوات يحصل فى نهايتها التلميذ على شهادة اتمام الدراسة الاعدادية التى تؤهل التلميذ للالتحاق بالمدارس الثانوية العامة أو الفنية وبمعاهد المعلمين والمعلمات العامة والريفية . وقد وضعت للمرحلة الاعدادية مناهج جديدة ، ورتبت لها نظم حديثة تعد التلميذ لظواهر مواهبه وتدفع النشء للايمان بالمبادئ الخلقية والاجتماعية وتدعيم أسس الثقافة القومية ، وتهيب التلاميذ ليكونوا مواطنين صالحين . وعندما صدر قرار إنشاء المرحلة الاعدادية، تقرر أيضا تعديل مدة الدراسة بالمدارس الابتدائية فجعلت ست سنوات من غير أن يدرس التلاميذ لغة أجنبية ، وبعد أن يتم التلميذ الدراسة بهذه المرحلة يلتحق بالمرحلة الاعدادية العامة أو الفنية ، كما عدلت مدة الدراسة بالتعليم الثانوى فأصبحت ثلاث سنوات يحصل فى نهايتها التلميذ على شهادة الدراسة الثانوية العامة بالتعليم الثانوى العام أو شهادة الدراسة الثانوية الفنية بالتعليم الثانوى الفنى .

ولكى يلتحق التلميذ بالمدارس الاعدادية العامة لابد له أن يجتاز امتحان القبول المخصص لذلك على أن يحصل فى الامتحان على ٦٥ ٪ على الأقل من مجموع الدرجات ، كما أنه لكي يلتحق بالمدارس الاعدادية الفنية عليه أن ينجح فى اختبار الاستعداد المهنى الذى تعقده المدرسة للمتقدمين إليها .

ولما كانت النية متجهة الى خلق جيل جديد من التجار المثقفين والصناع المهرة والزراع الفنيين للسير فى ركب النهضة الحديثة فى البلاد فى نواحيها الصناعية والتجارية والزراعية . وهم مزودون بخبرة فنية تهيب لهم سبل النجاح فى مهمتهم ، اهتمت الحكومة بالاكثر من المدارس الاعدادية الفنية والتوسع فى هذا النوع من التعليم للوصول الى ما تهدف اليه من خلق الجيل المنشود .

ولذلك نجد أن عدد تلاميذ المدارس الاعدادية الفنية يزيد زيادة مطردة سنة بعد أخرى ، مما خفف الضغط على التعليم الاعدادى العام . ويتبين لنا ذلك من الجدول الآتى :

جدول رقم ١ مقارنة أعداد التلاميذ في المرحلة الإعدادية العامة
والمرحلة الإعدادية الفنية

عدد التلاميذ السنة الدراسية	٥٤/٥٣	٥٥/٥٤	٥٦/٥٥	٥٧/٥٦	٥٨/٥٧	٥٩/٥٨
اعدادى عام	٣٤٨٥٧٤	٣٤٦٣٧٦	٣٢٨٤٧٠	٣١٨٢٤٣	٢٧٨٢٢٤	٢٤٧٣٩٤
اعدادى فنى	٣٢٦٠	٤٣٠٤	٨٢١٨	١٢٩٢٥	٢٢٨١٨	٢٩٥٥١

التعليم الاعدادى يفتدى مراحل أخرى

بعد أن يحصل التلاميذ على شهادة إتمام الدراسة الإعدادية العامة ،
يتجه كل منهم لا تمام دراسته حسب ميوله واستعداداته ، فبعضهم من يتجه
إلى التعليم الثانوى العام ليحصل على شهادة الثانوية العامة التى تؤهله
لإتمام دراسته الجامعية ، ومنهم من يتجه إلى التعليم الثانوى الفنى ليحصل
على الشهادة الثانوية الفنية التى تؤهله لمواجهة الحياة العملية والكفاح فى
سبيل العيش ، ومنهم من يتجه إلى معاهد أعداد المعلمين والمعلمات العامة
والريفية التى عدل نظام القبول بها وأصبح قاصرا على الحاصلين على
الشهادة الإعدادية ابتداء من العام الدراسى ١٩٥٦/٥٥ . وهؤلاء يعد كل
منهم بحيث يصبح مدرسا ناجحا ومربيا صالحا ورائدا اجتماعيا من
الطراز الاول .

وتبين الأرقام فى الجدول الآتى جملة المستجدين فى كل عام فى الفترة
من ١٩٥٦/٥٥ إلى ١٩٥٩/٥٨ فى كل مرحلة من مراحل التعليم السابقة .
وقد زاد عددهم من ٤٢ ألف تلميذ وتلميذة تقريبا فى سنة ٥٧/٥٦ إلى ٥٢
ألفا تقريبا فى سنة ١٩٥٩/٥٨ ، وكلهم من الحاصلين على شهادة إتمام
الدراسة الإعدادية العامة الذين يبلغ عددهم نحو ٥٤ ألفا فى سنة ٥٦/٥٥ ،
ويصل إلى ٧٢ ألفا سنة ١٩٥٨/٥٧ .

جدول رقم ٢ يبين المستجدين بالتعليم الثانوى العام وما فى مستواه
من الحاصلين على الإعدادية العامة

السنة الدراسية	٥٥/٥٤	٥٦/٥٥	٥٧/٥٦	٥٨/٥٧	٥٩/٥٨
الحاصلون على الإعدادية	٥٤٠٥٧	٥٣٣٦٩	٦٩٥٦٧	٧٢٥٣٧	
المستجدون بالثانوى العام		٢٩٨٠٥	٢٨٢٥٦	٣٣٧٦٩	٣٢١٤٦
المستجدون بالثانوى الفنى		١٠٩٨٥	١١٧٢٥	١٦٤٥٣	١٦٦٠٣
المستجدون بمعاهد المعلمين		٧٣٣٣	١٨٧٢	١٦٣٧	٣٢٤٨
جملة المستجدين بالثانوى وما فى مستواه		٤٨١٢٣	٤١٨٥٣	٥١٨٥٩	٥١٩٩٧

المنتظر حصولهم على الاعدادية حتى سنة ١٩٦١/٦٠
 منذ بدء العام الدراسي ٥٨/٥٧ تقرر جعل مدة الدراسة بالمرحلة الاعدادية ثلاث سنوات بدلا من أربع ، ويحصل التلميذ في نهاية السنة الثالثة على شهادة اتمام الدراسة الاعدادية . وتبعا لهذا القرار أصبح بالتعليم الاعدادي العام مجموعتان من التلاميذ ، المجموعة الاولى وتشمل تلاميذ الفرقة الاولى والفرقة الثانية ، وهؤلاء يتبعون النظام الجديد ، ويدرسون حسب المنهج الحديث . أما تلاميذ الفرقتين الثالثة والرابعة منهم فانهم يدرسون حسب المنهج القديم . وفي العام القادم ١٩٦٠/٥٩ ستكون الدراسة بالفرقة الثالثة الاعدادية وفق النظام الجديد ، بينما تستمر الدراسة بالفرقة الرابعة تبعا للنظام القديم . وكلا الفرقتين ستتقدمان لامتحان الشهادة الاعدادية ، أى أن عدد المتقدمين لامتحان الشهادة الاعدادية في عام ٦٠/٥٩ سيكون ضعف العدد المعتاد سنويا تقريبا . وبناء عليه سيكون عدد الذين سيحصلون على الشهادة الاعدادية أكبر بكثير من العدد المعتاد . وسوف ينتج عن هذا زيادة الضغط على المدارس الثانوية العامة والفنية ومعاهد أعداد المعلمين العامة والريفية في بدء العام الدراسي ٦١/٦٠ ، الامر الذي يسبب زيادة في عدد الفصول وعدد المدرسين في التعليم الثانوى وما في مستواه ، بينما نرى انه في العام الدراسي ٦١/٦٠ سيكون عدد التلاميذ الذين سيتقدمون للامتحان في الشهادة الاعدادية من التلاميذ المقيدين بالفرقة الثالثة الاعدادية قليلا جدا بالنسبة للعام الذى قبله ، ويترتب على ذلك نقص كبير في عدد الذين سيحصلون على الشهادة الاعدادية في ذلك العام كما يتضح ذلك من الجدول الآتى :

جدول رقم ٣ يوضح المنتظر حصولهم على الاعدادية العامة
 من عام ٥٨/٥٩ الى عام ١٩٦١/٦٠

السنة	اولى	ثانية	ثالثة	رابعة	المنتظر حصولهم على الاعدادية العامة
٥٩/٥٨	٤٦٤٠٥	٣٧٤٨٢	٧٦٢٠١	٨٧٣٠٦	٦١١١٤ سيدخلون الثانوى في عام ٦٠/٥٩
٦٠/٥٩	٤٣١٩٢	٤٥١٦٤	٩٠٦٦٣	٦٣٦٧٤ ٣١٦١٥	٦٣٦٧٤ ٣١٦١٥
٦١/٦٠					٦٥٢٨٩ الجملة سيدخلون الثانوى في العام ٦١/٦٠
٦١/٦٠			٥٢٤٢٢	لا توجد	٣٦٦٩٥ سيدخلون الثانوى في العام ٦٢/٦١

واذا رجعنا الى جدول رقم ٢ لاحظنا أن مجموع الذين يستجدون بالتعليم الثانوى وما فى مستواه يبلغ سنويا نحو ٥٢ ألف تلميذ وتلميذة ، بينما نرى أن المنتظر حصولهم على الشهادة الاعدادية فى العام الدراسى ٦٠/٦١ سيكون نحو ٣٧ ألف تلميذ وتلميذة ، أى أقل بكثير من العدد المطلوب لسد حاجة التعليم الثانوى العام والثانوى الفنى ومعاهد المعلمين والمعلمات العامة والريفية فى بدء العام الدراسى ٦١/٦٢ . ولذا نجد امامنا مشكلة كبرى فى تغذية التعليم الثانوى وما فى مستواه ، وعلاجها لهذه المشكلة نجد أنه من الأوفق جعل الالتحاق بالمدارس الثانوية العامة ومعاهد المعلمين والمعلمات العامة والريفية للحاصلين على الشهادة الاعدادية العامة ، أما الالتحاق بالمدارس الثانوية الفنية فيكون قاصرا على الحاصلين على الشهادة الاعدادية الفنية، يضاف اليهم بعض من يتقدمون لها من الحاصلين على الشهادة الاعدادية العامة . ودخول الحاصلين على الاعدادية الفنية بالمدارس الثانوية الفنية سيكون له أكبر الأثر فى رفع مستوى هذا النوع من التعليم ، فمثلا عندما يدخل الحاصل على الاعدادية الصناعية المدارس الثانوية الصناعية ، يكون مزودا بخبرة فنية فى مهنته التى تخصص لها ، وهذه تساعد على التقدم بخطى واسعة فى دراسته ، وتزيد من قدرته فى التحصيل .

وكذلك الحال بالنسبة للتعليم الزراعى والتجارى ، غير أننا نجد صعوبة فى التعليم التجارى ، اذ أن معظم المدارس التجارية الاعدادية خاصة بالبنات ولا توجد غير مدرستين اثنتين للبنين . وعلاجها لذلك تجتهد الوزارة فى فتح عدد كبير من المدارس الاعدادية التجارية للبنين ، بحيث يكفى لتغذية التعليم الثانوى التجارى .

هذا بالإضافة الى أن تسهيل الالتحاق بالمدارس الاعدادية العامة والفنية يوجه عام ابتداء من هذا العام الدراسى ٦٠/٥٩ سوف يساعد على تغذية المدارس الثانوية وما فى مستواها فى الأعوام التى تلى سنة ٦١/١٩٦٢ .

Journal of Education

ISSUED BY THE ASSOCIATION OF THE CHAIRMEN
OF THE FACULTIES OF EDUCATION -- CAIRO

- Issued Quarterly in: (November-January-March-May).
- Publishes Essays and Research Dealing with Education Teaching, and Related Fields.
- All Rights Reserved for the Association.
- Materials for Publications to be addressed to Dr. Mohamed Kh. Barakat, Secretary of the Editorial Board, 13, Liberation Square, Cairo, Tel. 31156.
- All other correspondence to be addressed to ustaz Abd El Fattah El Miniawi, Executive Director at the same address.
- Annual subscription as follows:

Minimum Period of Subscription one year.

Membership P.T. 84

In Egypt and Sudan P.T. 60

reduced to P.T. 40 for Students of Teacher
Training Institutions.

Abroad P.T. 75

Price Per Copy

Egypt and Sudan P.T. 15	Palestine & Jordan 200 Mill.
Syria and Lebanon 200 L.P.T.	Iraq 200 Fils.

JOURNAL OF EDUCATION

PUBLISHED BY THE ASSOCIATION OF THE GRADUATES
OF UNIVERSITIES FOR EDUCATION — CAIRO.

EDITOR: DR. ABD EL AZIZ EL-KOUSSY

3rd Issue

March 1959

Year XI

CONTENTS

	Page
Towards a Unified Arab Community	1
Ustaz Mohamad El Ashmawy (Ex. Minister of Education).	
The Idea of Practical Preparatory Schools	2
Dr. Abd el Aziz El Koussy.	
The History of Practical Preparatory Schools	3
Ustaz Ahmad Ahmad Mustafa.	
Educational Projects in Damietta Zone	10
Ustaz Imam Nassif.	
Educational Revival in the North Region of the U.A.R.	15
Ustaz Mohamad Khairy Harby.	
Vocational Guidance in Schools of Agriculture	24
Dr. Mohamad Khaleefa Barakat.	
Girl Education	28
Ustaza Zeinab Mahriz.	
Experience & Art Education	33
Dr. Handy Khamees.	
Curriculum for Secondary School Pupers	37
Dr. G. A. Lewreys. Translated by Ustaz Mohamad El Azzouni.	
International Conference of Education	47
(Genève - July 1958): Report by Ustaz Mohamad H. El Makhzangy.	
Mental Hygiene	50
10th Meeting of the International Union of Mental Hygiene. (Copenhagen August 1957). Report by, Dr. Mohamad N. Rafat.	
Education in Finland	67
Ustaz Mustafa Handy.	
Speaking Numbers	70
Statistics Administration.	

صحيفة الزيتونة

تصدرها رابطة خريجي معاهد التربية بالبلاد
رئيس التحرير: الدكتور عبد العزيز القوسي

السنة الحادية عشرة مايو ١٩٥٦ المجلد الرابع

فهرس المحت

صفحة

- ١ بعض آراء غاندي في التربية والتعليم
الأستاذ أحمد نجيب صالح وزير التربية والتعليم المصري
- ٧ دعاوى التربية والتعليم في المملكة المتحدة
للأستاذ سمير مالح - أرواحه الأستاذ محمد المراسي
ورد الجمهورية العربية المتحدة عليها
الدكتور عبد العزيز القوسي
- ٢١ مشروع الجمعية التعاونية للمدارس والآباء بمنطقة الفيوم التعليمية
للأستاذ حسن علوان
- ٢٨ دراسات في تخطيط التعليم بالأقليم الشمالي
الأستاذ محمد خيري حراي
- ٣٥ تجربة الوحدات الدراسية في بعض المدارس الابتدائية
الدكتور محمد خليفة بركات
- ٤٤ التخطيط الاجتماعي العام في المدرسة
الدكتور مختار حمزة
- ٤٧ السبريايسة في الفن
للأستاذ عبد الفنى النبوى السال
- ٥٢ المعلمون في أسبانيا
السيد ربيع محرز
- ٦٠ الاختبارات الموضوعية في اللغة العربية
للأستاذ عبد الفتاح السكري
- ٦٩ التعليم في بورما
سفارة الجمهورية العربية المتحدة في رانجون
- ٧٣ أرقام تتكلم
إدارة الإحصاء بوزارة التربية والتعليم

محتوى المجلد

مقدمة من المؤلف خريجي معاهد التربية بالقاهرة

- ١. مقدمة من المؤلف خريجي معاهد التربية بالقاهرة
- ٢. مقدمة من المؤلف خريجي معاهد التربية بالقاهرة
- ٣. مقدمة من المؤلف خريجي معاهد التربية بالقاهرة
- ٤. مقدمة من المؤلف خريجي معاهد التربية بالقاهرة
- ٥. مقدمة من المؤلف خريجي معاهد التربية بالقاهرة
- ٦. مقدمة من المؤلف خريجي معاهد التربية بالقاهرة
- ٧. مقدمة من المؤلف خريجي معاهد التربية بالقاهرة
- ٨. مقدمة من المؤلف خريجي معاهد التربية بالقاهرة
- ٩. مقدمة من المؤلف خريجي معاهد التربية بالقاهرة
- ١٠. مقدمة من المؤلف خريجي معاهد التربية بالقاهرة

٨٤ الاشتراك السنوى في صحيفة
والصحيفة

٦. الاشتراك السنوى في الصحيفة فقط

٤. لفظة معاهد التربية ومدارس المعلمين

بالخارج : ٧٥ قرشا .

ولا يقبل الاشتراك الا عن سنة

نمن النسخة

بمصر والسودان ١٥ قرشا بفلسطين وشرق الاردن ٢٠٠ ملا

لبنان وسوريا ٢٠٠ ع لاس بالعراق ٢٠٠ فلسا

صحيفة التربية

العدد الرابع

مايو ١٩٥٩

السنة الحادية عشرة

خطاب عن آراء غاندى فى التربية والتعليم
للأستاذ أحمد نجيب هاشم وزير التربية والتعليم للأقليم المصرى

عزيزى الدكتور القوصى

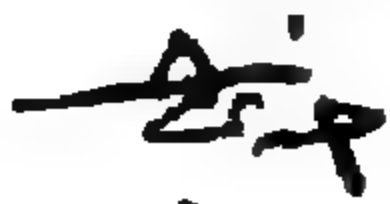
تحية طيبة وبعد ، فتعلمون ان المؤتمر العام لمنظمة اليونسكو الذى عقد فى الهند فى خريف ١٩٥٦ بحث فيما بحثه من موضوعات مشروع تبادل القيم الثقافية بين الشرق والغرب وهو المشروع الذى ساهمتم بنصيب طيب فى مناقشته فى اللجنة التى افتتها اليونسكو وعقدت اجتماعاتها فى باريس فى سنة ١٩٥٧

وكان من آثار هذا المشروع أن أصدرت المنظمة كتابا باللغة الانجليزية يضم بعض كتابات الزعيم الهندى غاندى عنوانه "ALL MEN ARE BROTHERS" وكان من حظى ان ارسله الى جناب السيد نهرو سفير الهند فى الجمهورية العربية المتحدة فسعدت بقراءته وعظمت كل العناية بالفصل الخاص الذى شرح فيه الزعيم الهندى الكبير آراؤه فى التربية والتعليم ورأيت نقله الى اللغة العربية .

وهأنذا أبعث به اليكم لعلكم ترون اذاعته على زملائنا من رجال التربية والتعليم وانى لأرجو أن أجد الكتاب كله مترجما الى اللغة العربية فيه وحى وفيه دروس قيمة من حياة هذا الزعيم الشرقى الخالد الذكر .

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام ،،،

وزيرا للتربية والتعليم



أحمد نجيب هاشم

من آراء غاندى فى التربية والتعليم

تقوم التربية الحققة على استخراجك خير مكنونات نفسك ، فأى كتاب ذلك الذى يفوق سفر الانسانية ؟

وعندى أن التربية الصحيحة لا تتم الا عن طريق التدريب السليم لاعضاء الجسم واعنى بذلك اليدين والقدمين والعينين والاذنين والانف الخ ، وبعبارة أخرى فان استغلال أعضاء جسم الطفل استغلالا سليما يزوده بأحسن الطرق وأسرعها لتنمية ذهنه - ولكن ما لم تسر تنمية العقل والجسم جنبا الى جنب مع ما يقابلها من تنبيه الروح وايقاظها فلن يكون هناك توازن فى عملية التربية - وأقصد بالتدريب الروحى تربية القلب فلن يتهيأ الوصول الى تنمية العقل تنمية صحيحة متكاملة الا اذا تمشت مع تربية مواهب الطفل الجسمانية والروحية فانها تؤلف وحدة لا تتجزأ ، وبناء على هذه النظرية يصبح من جسيم المغالطات الظن بأن هذه المواهب يمكن تنميتها جزءا جزءا أو منفصلة بعضها عن بعض .

وهكذا أعنى بالتربية استخراج خير مكنونات الطفل استخراجا شاملا متكاملا من حيث كل من الجسم والعقل والروح .

وليس محو الامية هو هدف التربية ولا هو حتى أول بدايتها وانما هو مجرد احدى الوسائل التى يمكن أن يربى بها الرجل والمرأة فتعلم القراءة والكتابة ليس فى حد ذاته تربية ، ومن ثم فانى أرى أن تبدأ تربية الطفل بتعليمه حرفة يدوية وتمكينه من الانتاج منذ اللحظة التى يبدأ فيها تدريبه . وانى أؤمن بأن أسمى تنمية للعقل والروح شىء ممكن فى ظل مثل هذا النظام التربوى على شريطة ألا تعلم الحرفة بطريقة آلية كما يجرى اليوم بل على أسس علمية بحيث يتعلم الطفل أسباب كل عملية وأسرارها . ولست أكتب هذا على غير أساس من الثقة لان ما أكتبه يستند الى تجارب سابقة فان هذه الطريقة تستخدم بدرجة متفاوتة من الكمال فى تعليم صناعة الغزل للعمال ، وقد قمت بنفسى بتعليم هذه الصناعة وصناعة الصنادل على الاسس نفسها وحصلت على نتائج طيبة ، وهذه الطريقة لا تنفى اكتساب المعرفة بالتاريخ والجغرافية . أجل ان هذه المعرفة تعلم بالطريقة الشفوية حيث ينقل الانسان من المعلومات بهذه الطريقة عشرة أضعاف ما يظفر به عن طريق القراءة والكتابة . اما الاحرف الهجائية فيمكن تعلمها بعد ذلك بقليل حين يدرك الطفل كيف يفرق بين القمح والتبن وبعد ان يكون قد نما ذوقه . ولاشك ان هذا الرأى ثورى ولكنه يوفر مجهودا ضخما ويمكن الطالب من أن يحصل فى سنة واحدة ما قد يستغرق تعلمه زمنا أطول كثيرا . ومعنى ذلك هو الاقتصاد الشامل . وبطبيعة الحال سيتعلم الطالب الرياضيات وهو يتعلم حرفته

وانى لاعترف بقصورى . اذ أنى لم اتلق تعليما جامعيا جديرا بذلك الاسم ثم لم أكن فى دراستى الثانوية فوق المتوسط بل كان يكفينى مجرد النجاح فى الامتحانات . وكان الامتياز فى المدرسة فوق ما كنت آمل ومع ذلك فان لى آراء فى التربية أنا شديد الاقتناع بها وانى ادين لبلادى بواجب اعلان هذه الآراء لعلها تلقى من بنى جنسى التقدير الذى تستحقه دون ان أخشى سخرية أو فقدان مكانتى بينهم فانى اذا أخفيت آرائى فلن يتيسر لى تصحيح الاحكام الخاطئة على حين أننى حريص على كشف هذه الاخطاء وتصحيحها .

ولابسط فيما يلي النتائج التي وصلت اليها والتي اعتنقتها عدة سنوات وطبقتها حيث أتيت لي فرصة تنفيذها :

أولاً - لست ممن يعارضون التعليم ولو كان من أعلى طراز يمكن الوصول اليه في العالم .

ثانياً : ينبغي للدولة أن تنفق على التعليم في أي مجال ترى فيه فائدة محققة لها .

ثالثاً : انى أعترض على أن تنفق الدولة من إيراداتها على التعليم العالي بمختلف أنواعه .

رابعاً : انى أعتقد اعتقاداً راسخاً أن القدر الهائل مما يسمى بتعليم الآداب الذي يقدم للطلاب في كلياتنا مضيعة تامة تذهب إلى غير طائل - وكانت نتيجته انتشار العطالة بين المتعلمين هذا بالإضافة إلى أنه يرهق صحة الشباب عقلياً وجسمانياً .

خامساً : انى أؤمن إيماناً قوياً بأن اعتماد التعليم العالي في الهند على لغة أجنبية قد نجم عنه أضرار بليغة من الناحيتين الفكرية والخلقية ، وعندى أنه من العسير علينا تقدير جسامته هذه الأضرار لحداثة عهدنا بذلك الوضع ولأننا تلقينا هذا اللون من التعليم وقدر علينا أن نكون ضحايا . وفي الوقت نفسه قضاته الذين يصدرون حكمهم عليه وهذه لعمري مهمة شاقة يتعذر علينا القيام بها .

ويجدر بي أن أوضح الأسباب التي وصلت بها إلى هذه النتائج ولعل خير وسيلة لذلك هي أن أفرد لها قدراً من تجاربي الشخصية .

كان كل ما تلقينته من تعليم ومعارف حتى سن الثانية عشرة بلغة الجوجرائي وهي لغتي القومية ، تعلمت بها الحساب والتاريخ والجغرافيا ثم التحقت بإحدى المدارس الثانوية وظلت لغتي القومية وسيلة التعليم في السنوات الثلاث الأولى بيد أنني بدأت في هذه المرحلة في تعلم اللغة الانجليزية فكان شغل المدرس الشاغل أن يحشو أدمغتنا قسراً بهذه اللغة التي خصص لها أكثر من نصف الحصص بغية التمكن من هجائها ونطقها التعسفين فقد كان من المؤلم أن نكتشف أننا مضطرون للدراسة لغة لا تسير فيها قواعد الكتابة وفق قواعد النطق وكان من خبراتي الغريبة أن تضطر إلى حفظ الهجاء عن ظهر قلب على أن هذا كله جاء ذكره عرضاً وهو خارج عن موضوعنا ومع ذلك فإن السنوات الثلاث الأولى في المرحلة الثانوية كانت سهلة يسيرة نسبياً . وبدأ العذاب الحق من السنة الرابعة إذ أصبح من الضروري أن نتعلم جميع مواد الدراسة باللغة الانجليزية ، من هندسة وجبر وكيمياء وفلك وتاريخ وجغرافية . وبلغ من عسف اللغة الانجليزية بنا أن كان لزاماً علينا أن ندرس حتى اللغة السنسكريتية أو الفارسية عن طريق اللغة الانجليزية لا عن طريق لغتنا القومية ولو تكلم أحدنا باللغة الجوجرائية التي نفهمها أنزل به العقاب . ولم يكن يهم المدرس أن يتحدث طالب بانجليزية رديئة ولا أن ينطقها نطقاً صحيحاً طالما كان يتحدث بها . أجل لماذا يشغل المدرس باله بذلك وقد كانت انجليزيتة هو نفسه لا تخلو من العيب وهذا أمر طبيعي لأنها كانت عنده لغة أجنبية شأنها عند تلاميذه تماماً . وكانت نتيجة ذلك كله الفوضى الشاملة فقد اضطررنا نحن الطلبة أن نحفظ أشياء كثيرة عن ظهر قلب دون أن نتفهمها تماماً بل دون أن نتفهمها بتاتا في كثير من الأحيان . وكان دماغى يدور عندما كان المدرس يحاول

تفهيمننا الهندسة باللغة الانجليزية فلم يكن في مقدوري ان اتعلم شيئا من هذه المادة الا بعد ان وصلنا الى النظرية الثالثة عشرة من الجزء الاول في كتاب أقليدس ، ولا أكتف عن القارىء انه على الرغم من حبي للغتى القومية (الجوجراتى) فانى حتى اليوم لاعرف المرادفات الجوجراتية للمصطلحات العلمية للهندسة والجبر وما الى ذلك . بيد اننى أدرك اليوم ان ما تعلمته بالانجليزية من حساب وهندسة وجبر وكيمياء وفلك فى سنوات أربع كان من اليسير على تعلمه فى سنة واحدة بلغتى القومية ولقد اتفهمى للمواد أسهل وأوضح عندئذ . ولزاد محصولى من مفردات اللغة الجوجراتية ولما مكنتى الاستفادة من هذه المعلومات فى بيتى فان اللغة الانجليزية كانت حاجزا منيعا بينى وبين أفراد أسرتى الذين لم يتلقوا تعليمهم بالمدارس الانجليزية ولم يكن أبى يعلم شيئا عما كنت أفعل ، ولم يكن فى استطاعتى - مهما بلغت رغبتى - ان أثير اهتمامه بما كنت أدرسه - والواقع اننى كنت أتحول بسرعة الى شخص غريب فى داره - أجل أصبحت شخصا رفيع الشأن - حتى ثيابى نفسها دخل عليها تغيرات خفية غير محسوسة ولم يكن ما حدث لى شيئا غير شائع بل كان أمرا شمل الغالبية الكبرى من زملائى فى المدرسة وهكذا لم تضيف السنوات الثلاث الاولى الثانوية الى معلوماتى الا القدر الزهيد لانها كانت مجرد مرحلة لاعداد التلاميذ لتلقى العلم باللغة الانجليزية وهكذا كانت المدارس الثانوية وسيلة يغزوننا بها الانجليز ثقافيا ، فالمعرفة التى حصل عليها التلاميذ الثلاثمائة من زملائى بالمدرسة الثانوية كانت محوطة بأسوار عالية ولم تكن مما يجوز نقله الى جمهوره الشعب .

ولى ملاحظة على دراسة الادب : كنا نعى بدراسة عدة كتب من النثر الانجليزى والشعر الانجليزى ولا شك عندي ان هذا كله كان شيئا جميلا - بيد ان هذه المعرفة لم تكن لها ادنى فائدة لى فى خدمة أفراد شعبنا أو ايجاد صلة بينى وبينهم - ولست أستطيع ان أقول انه لو أننى لم أتعلم النثر الانجليزى ولا الشعر الانجليزى لفاتنى كنز ثمين نادر أجل ، لو أننى بدلا من ذلك قضيت تلك السنوات السبع النفيسة من التعليم الثانوى فى التمكن من لغتى القومية وتعلمت الرياضة والسنسكريتية وغيرهما من المواد بدلا من التمكن باللغة الانجليزية لما مكنتى ان اشرك من حولى من جيرة وعشيرة فيما حصلت عليه من معلومات وعندئذ كنت أزيد من ثروة لغتى القومية . ومن يدري فلعلى كنت بما طبعت عليه من عادة التطبيق ومن حب لانهاية له لوطنى ولغتى أستطيع ان أسهم اسهاما أجزل وأعظم فى خدمة جماهير الشعب . وينبغى الا يفهم من كلامى هذا انى أقصد الحط من قدر اللغة الانجليزية وآدابها الرفيعة ، فان أعمدة مجلتى أكبر شاهد على حبي لها ولكن سمو شأن آدابها لن يغنى الامة الهندية أكثر مما يغنيها مناخ انجلترا المعتدل أو مناظرها الطبيعية ، فلا بد للهند من أن تزدهر فى ظلال مناخها ومناظرها الطبيعية وآدابها الخاصة بها ، حتى وان كانت هذه أقل من مناخ انجلترا ومناظرها الطبيعية وآدابها - فلا بد لنا نحن الهنود وابناؤنا من أن نشيد بناءنا على تراثنا الخاص بنا ، فاذا نحن استعمرنا تراثا آخر أفقرنا تراثنا . فاننا لن نستطيع ان نتربى على غذاء أجنبى . . ولكنى أريد لامتى أن تقف على نفائس اللغة الانجليزية وغيرها من لغات العالم عن طريق لغاتنا القومية فلا حاجة بى الى تعلم اللغة البنغالية لاتذوق ما أنتجه رابندراناث طاغور من مؤلفات رائعة أستطيع الحصول عليها من طريق الترجمات الجيدة .

وكذلك لا حاجة لآبناء اللغة الجوجراتية أن يتعلموا اللغة الروسية لكي يتدوقوا قصص تولستوى القصيرة فبحسبهم أن يقرأوها عن طريق الترجمات السليمة . وانه من دواعى الفخر للانجليز أن خير ثمرات الانتاج الادبى فى العالم يصبح فى يد قرائهم ، فى لغة انجليزية سهلة فى مدى اسبوع من تاريخ صدوره . واذن مالىذى يحدونى الى تعلم اللغة الانجليزية للوقوف على خير مؤلفات شكسبير وملتن وأفكارهما . . ؟

من رأى أنه من الاقتصاد السليم أن نخصص طائفة من الطلاب للتفرغ لدراسة خير ما أنتجه الفكر العالمى فى مختلف اللغات ونقله الى اللغات القومية ولكن حكامنا الانجليز اختاروا لنا الطريق الخاطيء بفرضهم اللغة الانجليزية علينا وجعلها وسيلة التعلم واضفت العادة على هذا الخطأ ثوب الصواب .

الجامعات :

أعتقد أنه ينبغى على الجامعات أن تعول نفسها بنفسها، وعلى الدولة أن تكتفى بتعليم من تحتاج الى خدماتهم ، أما ماعدا ذلك من فروع الدراسات فيجدر بالدولة أن تشجع الهيئات الاهلية على أن تتولاها - أما لغة التعليم فيجب تفييرها فورا وبأى ثمن ، حتى ينبغى أن يتاح للغات الولايات أن تتبوا مكانتها ، وخير لنا أن نعانى شيئا من الفوضى الموقوتة فى التعليم العالى من أن نبقى على ذلك الفساد الاجرامى الذى يزداد ضرره يوما بعد يوم . وبهذا فانى أعلن أننى لست عدوا للتعليم العالى ، وإنما انا عدو له على طريقته التى يسير عليها فى بلادنا - واذا طبقت خطتى فسيصير لنا مكنتات أكثر وأفضل ، ومعامل أكثر وأفضل ، ومعاهد أبحاث أكثر وأفضل . . وسيصير لنا كذلك جيش من الكيمياءيين والمهندسين وغيرهم من الخبراء ، وسيكون هؤلاء جميعا خداما مخلصين للامة يمكنهم أن يسدوا الاحتياجات المختلفة للشعب الذى يزداد وعيه بحقوقه ومطالبه ، ولن يتحدث هؤلاء الخبراء لغة أجنبية ، بل لغة الشعب نفسه ، وبذلك تصبح المعرفة التى يحصلون عليها ملكا مشاعا لآبناء جلدتهم ، وعندئذ يكون هناك عمل أصيل حقا بدلا من التقليد والمحاكاة ، ويكون الثمن المدفوع فى ذلك موزعا توزيعا متساويا وعادلا .

ثقافة الهند المعاصرة هى فى بوتقة التكوين ، ويحاول الكثيرون منا أن يخرجوا مزيجا من جميع الثقافات التى يلوح اليوم أنها تتصارع وتعارض بعضها بعضا ، والواقع أنه ما من ثقافة تستطيع البقاء أن حاولت العزلة . وليس بالهند اليوم شىء اسمه الثقافة الآرية البحتة . ولن يهمنى كثيرا أن كان الآريون من آبناء الهند الاصلاء أم كانوا غزاة مكروهين ، وكل ما يعنينى هو أن أجدادى القدامى امتزجوا بعضهم ببعض فى حرية كاملة ونحن آبناء الجيل الحاضر ثمرة ذلك الامتزاج ، ثم أن المستقبل وحده هو الكفيل بايضاح ما اذا كنا نسدى خيرا الى وطننا والى العالم الصغير الذى يقلنا أو أننا عبء عليه . .

وما أبغى أن يرتفع حول بيتى سور من جميع جوانبه ولا أن تسد نوافذه - وإنما أريد أن تهب على بيتى نسيمات ثقافات العالم جميعا فى حرية وسراح تامتين ، وفى الوقت عينه أرفض أن تقتلعنى رياح احداها من مقامى الذى حططت الرحال فيه - وأتمنى أن يقبل شبابنا ونساؤنا المتدوقون للادب على تعلم اللغة الانجليزية وغيرها من اللغات بما شاءوا ، كما اتوقع منهم بعد ذلك أن يجودوا بثمار تعلمهم ، على بلاد الهند والعالم

كما فعل العالمان الهنديان بوز وراي والشاعر طافور - ولن أرضى لهندي واحد أن ينسى لغته القومية أو يهملها أو يخجل منها أو يخشى أنه عاجز عن أن يفكر بها أو يعبر عن أحسن آرائه عن طريقها ..

الموسيقى والتربية :

الموسيقى انسجام وتوافق . تسري في النفس سريان الكهرباء ، وهي مهدئة للنفس مطمئنة لها - ومن سوء الطالع أن الموسيقى عندنا كانت احتكارا للقلة ، ولم يحدث قط أنها طبعت بالطابع القومي بالمعنى العصري ولو كان لى شيء من السلطان على فرق الكشافة ومنظمات الشباب لجعلت انشاد الاناشيد القومية بصورة جماعية اجباريا عليها ، ومن أجل ذلك الهدف نفسه لطلبت الى كبار الموسيقيين حضور كل مؤتمر أو اجتماع عام وتعليم الموسيقى للجماهير .

وفي رأي بانديت كاهر - الذي يستند الى خبرة طويلة - ان الموسيقى يجدر أن تكون جزءا من منهج الدراسة في المرحلة الاولى ، واني أؤيد من كل قلبي هذا الرأي ، فان تهذيب الصوت ضروري ضرورة تدريب اليد ، ويجب ان يسير التدريب البدني والاشغال اليدوية والرسم والموسيقى جنباً الى جنب حتى يمكن استخراج خير مكونات الاولاد والبنات وحتى يمكن اثارة اهتمامهم بما يتعلمون ..

والتعليم عن طريق العينين والاذنين واللسان يسبق التعليم عن طريق اليدين ولذلك يجب أن يسبق تعلم القراءة تعلم الكتابة ، وأن يسبق الرسم تعلم احرف الهجاء ، ولو اتبعت هذه الطريقة الطبيعية لاتيح لتقدم الاطفال وتطورهم فرصة اوسع مما لو بدأوا تعلمهم بحروف الهجاء .

ان أبعد مايجول بفكري أن نقيم حولنا حواجز أو نشيد لانفسنا أبراجا عاجية واني أنادي بأن تذوق الثقافات الاجنبية يمكن أن يتبع تذوقنا لثقافتنا القومية وهضمها وتمثيلها لا أن يسبقه بحال من الاحوال .

ان التعليم الذي يحصل عليه الطالب في مدرسته دون تطبيقه عمليا مثله مثل جثة محنطة قد تكون جميلة المنظر غير أنها لن تثير في النفس نشوة أو فخارا أو زهوا .

تحرم على عقيدتي أن أنقص من قدر الثقافات الاخرى أو اغفالها كما أنها تفرض على الانتهاال من ثقافتى القومية والسير على منهاجها فان أهملت ذلك كان هذا بمثابة انتحارى انتحارا أدبيا .

ان الفكرة الزائفة بأن الذكاء لا يمكن أن ينمو الا عن طريق قراءة الكتب يجب أن يحل مكانها الحقيقة القائلة بأن أسرع سبيل لتنمية قوى العقل يمكن أن يتم عن طريق تعلم التربية الفنية على نحو علمي فان تنمية العقل تنمية صحيحة تبدأ فور تعلم الطفل في كل خطوة يخطوها الاسباب التي تحدد الى تدريب اليد تدريجا خاصا أو الى الاحتياج الى أداة معينة .

انى لست واثقا من أنه ليس من الخير للاطفال أن يتلقوا دروسهم الاولى عن طريق المحادثة الشفوية فان فرض تعلم الحروف الهجائية والقدرة على القراءة على أطفال صغار السن لم يسبق لهم اكتساب أية معارف عامة يحرمهم في هذه السن المبكرة من القدرة على هضم التعليم الذي يجىء عن طريق المحادثة . انى أؤمن ايمانا راسخا بمبدأ ادخال التعليم الابتدائي الاجبارى في الهند كذلك أؤمن أنه ليس في مقدورنا أن نحقق هذا الهدف الا بتعليم الاطفال حرفة نافعة واستخدام هذا التعليم كوسيلة لتنمية مواهبهم العقلية والجسمانية والروحية .

دعوى التربية والتعليم في المملكة المتحدة

بقلم شارلس مادج CHARLES MADGE

أستاذ علم الاجتماع في جامعة برمنجهام

ترجمة : السيد محمد العزاوي

وتعليق الدكتور عبد العزيز القوصي المستشار الفني لوزارة التربية والتعليم عليها

(وردت هذه المادة المنشورة في مجلة «العصر الجديد في البيت والمدرسة»
The New Era in Home and School - المجلد التاسع والثلاثون
العدد الثاني - فبراير ١٩٥٨ من مركز تبادل المعلومات التربوية التابع
لهيئة اليونسكو بباريس - كجزء من البرنامج الدولي لتبادل الثقافة التربوية)

- ١ -

ماكاد القرن العشرون ينتصف حتى أصبح التعليم في المملكة المتحدة -
أحد ألوان النشاط الاساسي في المجتمع - بل ان الانسان ليكاد يقول انه
أصبح احدى « الصناعات » الاساسية فيه . وهو نشاط يقوم على
الاساس الدنيوي أولا وقبل كل شيء ويؤدي له حساب الدولة جهاز ضخيم
من المدرسين الذين تلقت نسبة متزايدة منهم تدريباً خاصاً والذين
يعملون في شبكة دقيقة جداً من المؤسسات التربوية . ويكاد التعليم ان
يكون في مجتمعنا الحاضر - هو النشاط الوحيد الذي يفرضه القانون
على جميع المواطنين وعلى أبنائهم سواء ارغبوا فيه أم لم يرغبوا .

ومع ذلك فهذه المنظمة الضخمة وكل مايساندها من آراء وأفكار تعتبر
حديثاً العهد جداً من الوجهة التاريخية . والواقع ان التربية لم تكن
لتبلغ هذا المبلغ من الضخامة والاهمية لولا الاصلاحات التي أدخلت على
المجلس النيابي ، والتطور الذي طرأ على الاداة الحكومية خلال القرن
التاسع عشر . ولقد أعيد تنظيم المجلس النيابي ، والاداة الحكومية لان
المدن كانت تنمو بسرعة من حيث عدد السكان والثروة والنفوذ . وهذا
النمو المدني بدوره كان راجعاً الى تطور الصناعة والتجارة . بل لقد كان
التطور الصناعي هو المحرك الاول في تتابع الاحداث التي أدت الى توسع
التربية والتعليم .

وما زال التوسع ماضياً في طريقه الى الامام . واذا أدخلنا في حسابنا
بعض الاعتبارات الحديثة ربما استطعنا أن نقول ان عملية التفاعل بين
المؤسسات التربوية وبقية المجتمع لم تقطع حتى هذه السنة شوطاً بعيداً .
فما زالت الرغبة في المزيد من التوسع التربوي تلقى قبولا لدى الناس
بصفة عامة وان كانت صلة هذا التوسع بالمثل العليا والفعاليات الاجتماعية
الآخري مازالت غامضة . واذا حللنا فكرة التربية والتعليم في هذه البلاد
وجدنا انها تتألف من سبيكة من الافكار التي تشق طريقها على امتداد
عدد من الابعاد المنفصلة المستقلة بعضها عن بعض الى حد ما . وسوف
أحاول في هذا المقال أن اقيم أربعة أبعاد لفكرة التربية وأحدث عن ثلاثة
نظم تؤثر في تطورها .

١ - ولابد أن نسميه على وجه التقريب « بالبعد الماركسي » ولقد ذكرت منذ قليل أن الصناعة كانت المحرك الأول للتغيرات الضخمة التي حدثت في القرن التاسع عشر . ولقد عملت حركة التصنيع على إيجاد وتدعيم طبقتين اجتماعيتين هما الطبقة الوسطى المدنية وطبقة العمال الصناعيين وكان لتعاقب بروزهما في الحياة العامة في المملكة المتحدة أثره في توفير الطاقة السياسية لتوسيع التعليم على يد الدولة . وإذا أردنا أن نفهم القيم الكامنة في النظام التربوي حق الفهم فأننا يجب أن ننظر إليها كقيم منظورة جنباً إلى جنب مع قيم هاتين الطبقتين ومصالحهما . ولكي نكون أكثر دقة وتحديدًا نقول أن أقلية معينة من الطبقة الوسطى - وهي الأقلية التي يمكن أن توصف بأنها ذات عقلية سياسية وروح جماعية - ظلت نشيطة فعالة مالا يقل عن مائة سنة عاملة على ترقية التعليم وتحسينه بالقياس للمفتقرين إلى التعليم في الوقت الذي كانت فيه أغلبية معينة مماثلة من الطبقة العاملة متلهفة على الحصول على نصيب أوفى من فوائد التربية والتعليم فكأنما كان بين هاتين الأقليتين الهامتين تحالف في الهدف أن لم يكن تطابق كامل فيه .

ولأن فلسفة التعليم العام نمت من هذا التحالف بالذات فأننا نجد لها فلسفة عريضة غامضة الأمر الذي ساعد التعليم على تجنب الصراع الحزبي كما كانت الحال في كنيسة إنجلترا سواء بسواء . فقد تجنبت الصراع المذهبي بفضل الفلسفة العريضة القائمة على أساس الائتلاف رغم الاختلاف .

ومن الواضح أن هناك اختلافات في الفكر التربوي بإنجلترا - كما هي الحال في الفكر الديني أو السياسي الإنجليزي تماماً - إلا أن الجو السائد كان أقرب إلى جو البحث والمناقشة منه إلى جو الصراع والكفاح . ومعنى ذلك أن كل طبقة كانت تصب اهتمامها على بعض النواحي دون الأخرى إلا أن كليهما كانتا متفتحتين على هدف قومي واحد أعلى . فالسياسي العمالي كان يرى أنه لابد من الإسراع بذلك اليوم الذي يستطيع فيه أبناء العمال أن يفوزوا بالمزايا التربوية مجاناً . بينما كان السياسي الحر المحافظ (أو الوطني في نظر نفسه) يفضل أن ييسر التعليم للأطفال الموهوبين من كافة الطبقات حتى يتمكنوا جميعاً من أن يؤدوا دورهم في تدعيم القوة الانتاجية القومية .

٢ - هذه هي المسالك والفلسفات العامة القائمة على امتداد هذا البعد الطبقي . فإذا التفتنا إلى البعد الثاني وهو « بعد الأسرة » وجب أن نعرف أنه قد تبلورت في كل بيت مجموعة من الآراء الخاصة عن التربية والتعليم تدور حول أوضاع كل مجموعة ناضجة من الأسر وتتعلق بآمالها . وإن هذه الآراء لا تطابق الآراء العامة بالضرورة وإن لم تكن منفصلة عنها تمام الانفصال . على أن طرق البحث الاجتماعي لم تيسر لنا - إلا مؤخراً - وبصورة مازالت بعيدة عن الكمال - فرصة استبانة الرأي الخاص وإعطائه ما هو جدير به من الاعتبار إلى جانب الرأي العام . فمن الطبيعي مثلاً أن يختلف رجال السياسة في تقدير المدى الذي يرغب أولياء الأمور من طبقة العمال أن يصل إليه تعليم أبنائهم بعد مستوى المدرسة الثانوية الحديثة .

الا أن البحث الذي نشر حديثا (١) يوحى إلينا بأن ما يقرب من نصف أولياء الأمور من هذه الطبقة قد « أخزاهم » فشل أبنائهم في الوصول إلى هذا المستوى المرغوب . فإذا اطرّد تراكم مثل هذه الشواهد وعم الوقوف على مثل هذه الحقائق فإن ذلك سوف يحدث رد فعله بلا شك على الراى العام ورجال السياسة . وفى الوقت نفسه استطاع البحث الاجتماعى أن يقوم بتوضيح أكبر للدوافع التى تدفع الأسرة نحو التعليم . وقد تبين أن الدوافع الخاصة لا تختلف من طبقة إلى أخرى فحسب بل وتختلف فى الطبقة الاجتماعية الواحدة أيضا فلأسباب تاريخية واضحة يزداد شعور أسر الطبقة الوسطى بأهمية التعليم فى التنافس من أجل الظفر بالوظائف وبالمستوى المالى الطيب . إلا أن مسلكا مماثلا مازال يتسع مداه ويزداد أنصاره فى أسر طبقة العمال أيضا .

٣ - وأما البعد الثالث للقيم التربوية فيأتى من ميل السكان إلى الانقسام إلى قسمين : الأكثر ذكاء والاقول ذكاء . وقد بلغ هذا التباين من البروز بحيث يمكن أن يقال إن هناك فعلا طبقة فكرية وإن كانت محددة تحديدا غامضا إلى حد ما - أو ما يمكن أن يسمى بالارستقراطية الفكرية . وبعض أعضاء هذه الطبقة يشعرون أيضا بانتمائهم إلى طبقة العمال أو الطبقة الوسطى . إلا أن معظمهم يعتزون بانتمائهم الفكرى أكثر من أصولهم الطبقيّة . ومن الطبيعى أن يكون للممتازين من رجال الفكر تأثير ضخم على الآراء والقيم التربوية فى المجتمع بصفة عامة وفى مقابل ذلك لابد أن نضع التشكك والتظنى « بالارستقراطية الفكرية » وهو التشكك المتوفر لدى كل طبقات المجتمع الانجليزى (وربما كان ذلك أقل نوعا ما فى اسكتلندة وويلز) .

ولهذه العداوة العتيدة انطلاقاتها المميزة لدى طبقة العمال والطبقة المتوسطة الأمر الذى حدا برجال التربية إلى أن يحاولوا أن يجعلوا من التعليم شيئا شعبيا وإن يستروه فى ثياب « اللعبة » (وأن يؤكدوا بالصدفة - على أهمية الألعاب الرياضية كصورة من صور التربية) . وبالرغم من الحاج التجاهل للمصالح الفكرية العليا فإن الاتجاه الآن يسير نحو اعتراف الناس المتزايد نحو قيمة مكاسب الفكر وانتصاراته . وفى سبيل ذلك الاتجاه تتضافر عدة تغييرات تجرى فى هيكل الوظائف والمناصب وكذلك فى وسائل نقل العلوم والمعارف والتوصل إليها . وما زال عدد رجال الفكر المتفرغين وغير المتفرغين يزداد بالقياس إلى مجموع السكان ، وربما سحب ذلك تخفيفا فى درجة تركيز النوع « الخالص » من الأستاذية والانعزال الفكرى .

أما البعد الرابع فيقدم لنا التأثير المستمر للماضى التاريخى . فالمؤسسات والقيم التربوية فى المملكة المتحدة تقليدية إلى حد كبير فى بعض نواحيها وإن كانت ذات نزعات قوية نحو التجديد والتجريب فمعظم رجال التربية فى هذه البلاد يولى التقليد من الأهمية مايوليه للتجديد سواء بسواء . على أن طول التاريخ الانجليزى والمحافظة على القلعة والكتدرائية والكنيسة

(1) Floud, Halsey and Martin - Social class and Educational Opportunity, London, 1957.

والنظام الملكى يوازنه - من الناحية الاخرى - الطموح الى التفوق فى الاكتشافات العلمية والطائرات التى تطير بأسرع من الصوت ومحطات توليد الطاقة الذرية . وينبغى لنا أن نأخذ بنظر الاعتبار الكامل القوة المستمرة والتأثير المستمر للمدارس الخاصة وجامعتى أكسفورد وكمبريدج والمعايير التقليدية لاختيار « المتفوقين » فان قيام دولة « الصالح العام » لم يقلل من أهمية هذه المؤسسات الممتازة ، بل انها مازالت تحافظ على ما كان لها من مكانة ولا زالت محط الانظار ومثابة لمنتهى الآمال بالنسبة لمن يفوزون بالالتحاق بها .

وفى نطاق هذه القيم ذات الأبعاد الأربعة يجب أن نأخذ بنظر الاعتبار تأثير ثلاثة من المنظمات العريقة فى توسيع آفاق التربية ومجالاتها وتدعيم أركانها . والكنيسة هى أولى هذه المنظمات . فقد عمل كثير من رجال الدين - ولا سيما فى القرن التاسع عشر - على نشر التعليم لأسباب منها ما يرجع الى حق الكنيسة فى ذلك وإلى العنصر الديمقراطى الكامن فى الدين المسيحى ، وإلى الرغبة فى نشر الانجيل والتبشير به . وعلى الرغم من الموجة الدنيوية التى تجتاح القرن العشرين فانه من الخطأ البين أن تقلل من شأن التأثير المستمر للدين المسيحى ورجاله ، الا وهو اشاعة التأثير الخلقى الذى يتجاوز بكثير دائرة المؤمنين العاملين وجمهور الكنائس . واما التأثير الثانى فهو تأثير المؤسسات والافكار الاقتصادية ، وقد اتضح منذ زمن طويل أن العاملين اللذين يقرران مستوى الانتاج الاقتصادى فى المجتمع هما مدى ثقافة جميع الطبقات الصناعية فيه ومدى التوفيق فى اختيار العقول الموهوبة من كافة الطبقات للتخصص والقيام على شئون التدريب والقيادة . ولقد شاعت الحاجة الى زيادة القدرة القومية على الانتاج فى عالم يتزايد تنافسه ، ولذلك زاد التأكيد على دعوى تقول بأن التربية والتعليم توظيف واستغلال للموارد القومية لا يبرر نفقاته وتكاليفه فحسب بل وله الأولوية القصوى . وعلى هذه الدعوى يتفق زعماء الطبقة العاملة والطبقة الوسطى ورجال الفكر وأصدادهم ، والرأى العام والخاص وأصحاب التقاليد المحافظون وأنصار التجريب المجددون . حقيقة أن امام هذه الدعوى أن يتغلب على مقاومة الجماعات التى اختصت بالامتيازات التعليمية ، وأن تتغلب على المطالب الأخرى كالتحويل والمباني والمعدات وهيئات التدريس والمطالب الأخرى ، الا أنه لا مجال للشك فى قدرة الاقتصاد البعيدة المدى على تعميم التسهيلات التعليمية وتحسينها .

ويجب علينا أن نتذكر ثالثاً ذلك التأثير الذى يحدثه المتصلون بالتربية والتعليم بحكم وظائفهم ، فالمدرس مبال - بالعقيدة والاهتمام - الى أن يحاول اقناع التلاميذ وأولياء الامور والرأى العام بأن يرفعوا من تقديرهم للتربية والتعليم ، كما أن رابطات المعلمين المنظمة تزيد من تقدم عملية الاقناع هذه بتحسينها لأوضاع المدرس وبما لها من صلات وعلاقات عامة .

والقادة أهمية خاصة : كمديرى التربية والتعليم وأساتذة التربية ونظار المدارس الممتازة وعمداء الكليات ، ومستشارى الجامعات . ويلاحظ أن هؤلاء الزعماء غالباً ما يلقون خطبهم ويدلون بتصريحاتهم ويؤلفون فى بعض الأحيان كتباً ، وعنهم يفيض قدر طيب من الصيغ اللغوية لما يمكن أن نسميه فلسفة التربية .

وجمالا لما سبق بيانه من التحليل يمكننا أن نقول أن الأقسام المتصلة بالتربية والتعليم في المملكة المتحدة تمتد على طول أبعاد أربعة :

١ - **البعد الطبقي** : اتحدت آمال الطبقة الوسطى المنظمة من الوجهة السياسية (وهي المباداة الفردية في خدمة التطور القومي) مع آمال طبقة العمال المنظمة من الوجهة السياسية (وهي تكافؤ الفرص ورفع المستوى الجماعي) وتضافرت على تعبئة الرأي العام في صالح قدر أكبر وأفضل من التربية والتعليم .

٢ - **البعد العائلي** : اخذ تركيز الاهتمام الخاص والعام يزداد على التربية بوصفها وسيلة للتقدم الاجتماعي في محيط عائلات الطبقة الوسطى وطبقة العمال .

٣ - **البعد الفكري** : ان الاقلية التي كانت تعلق أهمية كبيرة على المكاسب الفكرية اخذت تزداد وتقوى مراكزها في الوظائف العامة .

٤ - **البعد التاريخي** : من خصائص المجتمع البريطاني استمرار التوازن الحريص بين التقليد والتجديد في التربية وفي الميادين الأخرى على السواء .

وفي نطاق هذه الأبعاد الأربعة ساعد تأثير الكنيسة والمؤسسات الاقتصادية ورجال التربية والتعليم أنفسهم على اقامة التربية على أساس الحاضر الواسع المدى ، ومن المنتظر أن تحدث هذه المؤثرات توسعا مستمرا في التربية والتعليم .

- ٢ -

لقد حدث في أوروبا أولا - ثم في بقية العالم بعد ذلك - ان انطبق نمو المدن الصناعية ، وانتشار منتجاتها عن طريق التجارة ، وتقدم وسائل النقل والمواصلات منها واليها تمام الانطباق على العمليات الاجتماعية التي بواسطتها تتطور المؤسسات وتتكيف بعضها مع بعض . ويمكن أن يقارن التأثير الثقافي بتأثير الغزو .

فمن المحتمل جدا ان العصر الصناعي كان يسبقه قلقلة في النظم الاجتماعية - يمكن مقارنته مثلا بما كانت تعانيه الاجيال التي تلت الغزو المغولي للهند الهندوكية .

واليوم نرى بلادا كثيرة من بلدان العالم تغزوها « التطورات الفنية والاقتصادية » وكل بلد من هذه البلدان يدفع بنظامه التربوي الى الامام في سبيل التقدم ، بغض الطرف عن الاختلافات الواسعة في الماضي السياسي والديني والاقتصادي ، فأصبحت التربية - بهذا الوضع - قيمة عالمية دولية منعزلة تماما عن مختلف التقاليد والاهداف القومية، وحتى البلدان التي لم تقرر التعليم الابتدائي على وجه الالتزام لا يحول بينها وبين ذلك سوى المشكلات التي لايمكنها التغلب عليها في الوقت الحاضر من مثل توفير المباني المدرسية وهيئات التدريس .

ويبدو أن معارضة الرجعيين وأنصار التقاليد من الاقليات الحاكمة والجمعيات الدينية ومقاومتهم للتوسع في التعليم ونشر الثقافة قد انتهت

وأصبحت من المسائل التاريخية - أو هي تبدو كذلك على الأقل فيما يتداوله الناس بينهم من الآراء والأفكار في الحياة العامة . كما أن اصطناع الحكومات للسياسة التربوية التقدمية بدأ يمضي في بقية أجزاء العالم بأسرع من اصطناع المملكة المتحدة لهذه السياسة التقدمية نفسها خلال القرن التاسع عشر . لا ، بل إن بعض الدول « تسلمت » المعاهد التربوية بصورتها ومستواها الذي بلغته من بعد ١٥ سنة من النمو والتطور في المملكة المتحدة وأوروبا الغربية وأمريكا الشمالية - دون أن تحدث فيها سوى تعديلات طفيفة جدا في الغالب . ولذلك فإن البلاد التي لم تغزها الطرق الصناعية الحديثة ومسالكها وانتاجها إلا أخيرا جدا أصبحت قادرة على الاستفادة من نتائج التجارب الطويلة التي مرت بها البلاد المتقدمة في الإدارة والأصول الفنية التربوية وهي تحاول في الوقت نفسه أن تصلها بتقاليدها الثقافية الموروثة بحيث تتكامل معها .

فإذا كان موقفي في هذا المقال صحيحا بصفة عامة فإن رغبة هذه الدول في الاستفادة من تجارب المجتمعات الصناعية البطيئة النمو مثل المملكة المتحدة والدول الأوروبية الأخرى أو المجتمعات السريعة النمو مثل الولايات المتحدة الأمريكية والاتحاد السوفيتي ، لا ينبغي أن تفضي بها إلى التقبل المطلق للمعاهد التي تضافرت الظروف والملابسات التاريخية الخاصة على تشكيلها بالصورة التي هي عليها في بلادها . وهذا صحيح بطبيعة الحال لا في حالة المؤسسات التربوية فحسب بل وفي حالة المؤسسات السياسية وربما الاقتصادية أيضا ، ومع ذلك أظن أنه من الضروري أن أنبه على وجوب الحرص والحذر فيما يتصل بالمعاهد والنظم التربوية بصفة خاصة . ذلك لأن « فكرة » التربية بما يدخل في تكوينها من مقومات خلقية وعقلية وسياسية تحدث ضغطا قويا يميل بها نحو التطابق مع النماذج الغربية . فالتعليم الابتدائي مثلا اجباري بالقياس إلى سكان المملكة المتحدة ويبدو أن الطرق التربوية الغربية أخذت تصبح اجبارية هي الأخرى بالقياس إلى جميع سكان العالم . وآننى لا أجادل في مزية تعميم القراءة والكتابة في التربوي الذي تطور في بلد بعينه أو مجموعة معينة من البلاد يمكن نقله كما هو إلى بلاد أخرى دون أن تعنى هذه البلاد الأخرى بالتفكير في أكثر مما جرت به العادة وهو الملاءمة بينه وبين ماضيها التاريخي والثقافي الخاص !

ولكي أيسر الإجابة على هذا السؤال أحب أن أبحث بعض نزاحى التباين التي تبدو لي مهمة بين البلدان .

هنا أولا الاختلاف في الدين : لقد زاد التأكيد على الاتحاد الجوهري بين الديانات العظمى إلى درجة نرى معها من الضروري إعادة التأكيد على تفاوتها . فلكل دين مجموعة خاصة من المعتقدات والمشاعر التي تربط بين العواطف الاجتماعية والطبيعية والعيبية . ولبعض الديانات آلهة متعددة ، ولبعضهم آله واحد ، وبعضهم الآخر لا آله له على الإطلاق . وبعضها يؤكد دعواه القوية في وجوب مراقبته للسلوك الاجتماعي العام أو الخاص أو كليهما معا ، بينما ترى بعض الديانات هذا الأمر من الوظائف الثانوية أو ليست من وظائفها على الإطلاق . وفضلا عن ذلك فإن كل الديانات - كما يقول (ويدر) - تتلبس مفاهيم مختلفة في العهود

التاريخية المختلفة بل وفي الفترة التاريخية الواحدة تختلف مفاهيمها باختلاف المستويات الاجتماعية . ويجب أن نذكر هذا أيضا عندما نقيم نظام التربية العلمانية على أساس ديني يتطور على المستوى الظاهر والباطن في آن واحد . وربما كان يتطور أيضا على امتداد النزعات الفكرية المحافظة والمجددة . أضف الى ذلك أننا لا يمكن أن نعتبر الصدفة المحضة هي التي جعلت الحضارة الصناعية الغربية تنشا في الدول المسيحية ثم ترتبط بالكنيسة البروتستانتية والبيوريتانية . ومن ثم فإن حضارة الغرب الغازية (وان كانت علمانية في صورتها اللهم الا في حالة الارساليات التبشيرية الصريحة) تحمل في ثناياها التيارات الخلقية البروتستانتية باهتمامها الشديد بخلقية الفرد والصالح الاجتماعي العام .

والفارق الثاني بين الامم هو درجة تحضرها . فبالرغم من السرعة التي تم بها نمو المدن في كل مكان ونمو المواصلات بين المدينة والقرية فإن امما كثيرة مازالت ريفية الى حد بعيد وسوف تظل كذلك الى آخر ما يمكننا أن نلمح من أفق المستقبل ، ويكاد يكون من المقطوع به أن التربية - وهي انتاج مدنى - تفرض على البيئات الريفية اشكالا حديثة من التفكير والسلوك دون أن تأخذ صلتها بالحياة الريفية بالاعتبار المناسب ، وليس معنى هذا أن التربية لا ينبغي أن تقدم للريف تغييرا في الافكار والثقافة والمسالك . ولكن المسألة هي هذه : هل هذه التغيرات مناسبة أم لا . وهل هذه الثقافة مما يسهل استغلاله في البيئات الريفية أم لا ؟ وهل الافكار الحقيقية أم مجرد كلمات جوفاء ؟ وان اعادة التفكير في التعليم الريفى لضرورة صارخة في عالم يؤلف الفلاحون الغالبية الساحقة من سكانه . كما أن الحاجة الدافعة الى نشر التعليم والارتفاع بمستوى القدرة الانتاجية يجب أن يخفف من حدتها على مر الزمن - التعمق في فهم حياة الفلاحين وقيمهم . . وليست هذه نزعة رجعية محافظة ، بل انها نزعة نحو التطور والتقدم بالريف الذى يتميز بطابعه الثقافى الخاص كما يتميز بنظامه الانتاجى الخاص تميزا لا يجعله مجرد ملحق بالاقتصاد المدنى .

وثمة فارق كبير ثالث بين الامم وهو القائم بين الامم ذات التاريخ الحضارى المديد وذات التاريخ القصير . ففي طرف هذا السلم نجد امما كالهند والصين تمتاز بمجد حضارى يزيد مداه على ألفى سنة ، ثم بلادا مثل أوروبا والشرق الاوسط واخيرا نجد المجتمعات الحديثة في أمريكا وأفريقيا وأستراليا وآسيا الوسطى السوفيتية حيث تلعب الحضارة الغازية دورا خطيرا ، فعناصر التراث الحضارى التي تميزها القومية الواضحة والتي تتمثل في النظم والمؤسسات القومية - هي العناصر التي تؤلف النسبة المتفاوتة بين الحضارة القومية وأخرى بوجه عام . ويعدها في التفاوت استعداد الشعوب والحكومات لتقدير تراث الماضى . فما هو وزن ذلك في مقابل الحاجة الماسة في كل بلد الى التركيز على زيادة القدرة الانتاجية الاقتصادية وعلى رفع مستوى المعيشة المادية ؟

والفارق الرابع هو التطبيق العملى لمبدأ المساواة الاجتماعية . واكل بلد تاريخه الطبقي المختلف . وفي كل حالة نجد ميلا الى اضعاف النظم التقليدية الطبقي (وان كان بعضها مازال يبدى قوة عجيبه حقا) والى تشجيع النظم الجديدة . وفي كلتا العمليتين تكون التربية عاملا مؤثرا

فعلا . فهي بالنسبة للجماعات المحرومة وسيلة للتحرير ، وهي بالنسبة لذوى الامتيازات الموروثة وسيلة للابقاء على أوضاعهم وتحسينها . ولا يمكن لاي حكومة كائنة ما كانت أن تقضى على جميع ألوان الامتيازات بسن القوانين . ولا يمكن لاي نظام تربوي أن يتجاهل وجود التقسيم الطبقي . الا أن السلطات التربوية تتقدم ببطء أو بسرعة نحو تحقيق المساواة التربوية تحقيقا جزئيا بالقدر الذي يمكنها منه ادراك للاوضاع القائمة وتشكيل مؤسساتها التربوية تبعا لذلك . ويتصل بهذا التفاوت في الامتيازات الاجتماعية تفاوت مواز في أحوال المدرسين أنفسهم ولا سيما مدرسي التعليم الابتدائي العاملين في جهاز حكومي للتربية العلمانية .

والفارق الخامس هو وضع المرأة ، ولهذا الوضع تأثير ملحوظ على تربية البنات والاستعانة بالنساء كمدرسات . كما أنه يؤثر — بصفة عامة — على عملية نقل القيم ولا مفر لكل طفل وكل معلم وكل ولي أمر من أي الجنس كان — من أن يتصل أي اتصال بهذا الأمر — لا في المدرسة وحدها ولا في المنظمات الاجتماعية والعامة وحدها ولكن في صميم الأسرة وصميم علاقاته الشخصية وصدقاته ومنافساته وأطماعه ومطامحه . وهناك في جميع أنحاء العالم اتجاه بطيء — إلا أنه وثيق واكيد — نحو تصحيح التوازن بين الجنسين ، وهو اتجاه يمكن لمسه في صور عديدة ومراحل كثيرة تتعدد وتكثر بقدر ما في العالم من مجتمعات بشرية .

والفارق السادس أكثر صعوبة في تحديده . وربما أمكن وصفه بأنه التفاوت في أنماط السلطة السائدة . وهذه الأنماط تتجلى جزئيا في النظم والقوانين ونوع الحكومة ، ولكنها يمكن أن تتجلى أيضا في مواصفات السلوك الاجتماعي المتبادلة بين الوالد وولده مثلا ، وبين المدرس وتلميذه ، أو السيد وخادمه . والذين ينشأون في ظل أحد هذه الأنماط تبدو لهم الأنماط الأخرى مزعجة . كما أن صور الاحترام التي تجعل أهل بلد من البلاد يشعرون بالأمان الاجتماعي قد تبدو في أعين الزوار — ممن يمثلون ثقافة أخرى — هي القسوة بعينها والتجبر بذاته . في هذه المنطقة من الاختلاف الثقافي يجب علينا أن نتذكر أن القواعد والمواصفات التي تحكم العلاقات الاجتماعية لا توضح فقط — بل قد تخفى إلى حد ما — تلك الحقائق التي تكمن وراء التزامات الأشخاص بعضهم نحو البعض الآخر وولائهم لبعضهم البعض وفي هذا العالم المتعاهد في غير ثقة — على نوع ما من التعايش بين المجتمعات الديمقراطية والاولتقراطية ، الجديد منها والقديم نرى للجانب السياسي من هذا التفاوت مغزى تربويا عميقا .

وبالإضافة إلى هذا الجانب السياسي أو المدني نجد جانبا خلقيا اجتماعيا آخر . ففي بعض البلاد تتركز المسؤولية الأساسية عن التربية الخلقية في البيت مع (أو بدون) تعزيزها بالدين ، وفي بلاد أخرى يحول جزء كبير من هذه المسؤولية إلى المدرسة ومنظمات الشباب على تفاوت في درجات الاتجاه السياسي . ولا شك أن هناك صلة قائمة بين الطريقة التي تتحدد بها المسؤولية عن التربية الخلقية والاجتماعية وبين كيان السلطة السياسية في كل بلد ، ولكن ليس لدى أي فرد — إلا المتعصب — معلومات كافية تبرر له أن يذهب إلى أن جميع الأمم يجب عليها أن تحذو حذو نمط واحد معين .

وفي كل هذه الفوارق الستة التي أشرنا إليها آنفا نرى أن المملكة المتحدة تختلف عن بقية الدول الأخرى سواء في تاريخها الخاص أو في حقيقتها الواقعية . وهذا التاريخ الخاص والحقيقة الواقعية تنعكس صورتها (ولو بصورة غير كاملة ولا مستقرة) في نظمها التربوية والقيم المتصلة بها . وعلى ذلك فيحسن برجال التربية لدى مناقشتهم لدى صلة هذه النظم والقيم بأوضاع أوطانهم أن يسألوا أنفسهم هذه الأسئلة :

١ - إلى أي مدى تتجاوب روح الدين القومي (أو الديانات القومية) مع النزعة البروتستانتية الكامنة في نظام التربية الأنجليزى ؟

٤ - إلى أي مدى تستدعى النظم الطبقية الاجتماعية المحلية القائمة على مثيلاتها في المملكة المتحدة وبأية سرعة يحتمل لهذه النسبة أن تتغير . أو بأية سرعة تحب السلطات لهذه النسبة أن تتغير ؟

٣ - إلى أي مدى تتفق الرغبة الإنجليزية الخاصة في المحافظة على التوازن بين التقليد والتجديد - مع الظروف الثقافية والاقتصادية الخاصة ؟

٤ - إلى أي مدى تستدعى النظم الطبقية الاجتماعية المحلية القائمة إلى إيجاد امتيازات تعليمية تختلف عن تلك السائدة بالمملكة المتحدة لأسبابها التاريخية الخاصة ؟

٥ - إلى أي حد يمكن مقارنة أوضاع النساء بمثيلاتها في بريطانيا . وما هي مضامين التربية النسوية ، وأعداد المدرسات ؟

٦ - ما هي منزلة المدرسة من بين مجموع المؤسسات التي تصوغ المسالك الخلقية والسياسية ، وما مدى إمكان غرس التربية البريطانية في التربية المحلية ؟

رد الجمهورية العربية المتحدة

للدكتور عبد العزيز القوصى المستشار الفنى لوزارة التربية والتعليم

ليس من اليسير أن يجيب المرء على الاسئلة التى أحسن صياغتها الاستاذ مادج ، ولا أن يعطى صورة واضحة عن نهضة التربية والتعليم فى مصر ما لم يستعرض بإيجاز تاريخ التعليم فى مصر منذ أوائل القرن الثامن عشر ويلقى نظرة عاجلة على المراحل السابقة .

فحتى منتصف القرن الثالث عشر كانت مصر تقوم بنصيب كبير فى تقدم الحضارة والمعرفة بوصفها جزءاً من العالم الاسلامى فلم يعمل فلاسفتنا وعلمائنا ورياضيونا على نشر علوم فلاسفة اليونان والمصريين القدماء فحسب . بل أنهم سلموا ثمار فكرهم الخصيب الاصيل الى أوروبا عن طريق البندقية وتجارها وعن طريق الاتصال بالصليبيين وعبر الاندلس .

واقدمت الرياضيات البحتة والتطبيقية والعلوم الكيميائية والطبيعية والطبية التجريبية وأصول البحوث الاجتماعية تتسرب من العالم العربى بحيث كانت فى الغالب هى المصادر الاساسية لنهضة أوروبا ويقظتها العلمية والصناعية . ولكن قلما يعترف الاوروبيون بتلك الحقيقة ، وعلى هذا فغزو الغرب للشرق تم بواسطة أدوات شرقية فى أصلها وحقيقتها ، غربية فى شكلها وصورتها . ومن الخطأ الفاحش أن يقال أن تقدم الغرب الصناعى استمد جذوره من أوروبا وحدها أو أنه نتيجة طبيعية لدين واحد بعينه ، إلا يدعونا هذا الى الشك فى أن أوروبا أرادت لاشعوريا أن تتناسى دينها للثقافة الاسلامية فدفعها ذلك الى أن تدفن المسألة برمتها وأن تطلق على العهود التى سبقت عصر النهضة اسم العصور المظلمة ؟

وعلى أية حال فإن الثقافة الاسلامية الغالبة - والتى مازالت من خصائص مصر الاساسية - أخذت آنذاك فى الاضمحلال وكان غزو المغول لقاعدة الخلافة فى أواسط القرن الثالث عشر ضربة قاصمة لمجد الاسلام . فبدأت المنطقة الاسلامية من العالم تدخل فى ظلام العصور المظلمة رويدا رويدا بينما بدأت أوروبا تخرج منها تدريجاً . وكان معنى هذا أن روح العلم الذى حمله الاسلام أخذت تضحل فى البلاد الاسلامية وتزدهر فى أقطار أوروبا . ومن ثم أرخى الظلام سدوله على الشرق وتسلم الغرب المشعل .

وفى مصر صاحبت التدهور العام للثقافة الاسلامية عوامل خاصة تضافرت على خلق حالة من الركود التام فى الحياة الاجتماعية والثقافية دامت من القرن السادس عشر الى الثامن عشر ، وكان من أبرز هذه العوامل الغزو التركى واكتشاف الطريق التجارى الجديد حول رأس الرجاء الصالح . وقد عمل هذان العاملان على حرمان مصر من مصادر الرفاهية والتقدم . وكانت النتيجة انهياراً فادحاً فى حياة البلاد الاجتماعية والفكرية والاقتصادية جعلها تقع لقمة سائغة لحملة نابليون فى سنة ١٧٩٨م .

وهذه فى رأى قصة على جانب كبير من الاهمية لما صاحبها من غزو ثقافى صريح شامل ، ولقد سحرت المصريون قوة الحديد والنار القائمة على العلوم والاصول الفنية الغربية وأرهقت من قوة حساسيتهم نحو الافكار الغربية .

ولم يدم احتلال الفرنسيين للقطر المصرى سوى ثلاث سنوات قصار
تولى بعدها والى التركى محمد على (رأس الاسرة المالكة المنقرضة) ولقد
بهرت محمد على والزعماء المصريين آنذاك ثورة أوربا العلمية وتقدمها
الصناعى وقوتها الحربية . فأتى والى بالتخصصيين من فرنسا وأرسل
إليها البعث من شباب مصر الممتازين وذلك بغية تقوية الاداة الحكومية
والجيش على أسس غربية . وأنشئت المصانع وفتحت المدارس والمعاهد
العليا واتخذت كافة التدابير الرامية الى جعل الجيش والحكومة أوربية
خالصة . وبذلك استطاع أن يكون له قوى وأداة ، إدارية فعالة ، وصناعة
مزدهرة مثمرة وتعليم عال على النمط الأوربى . ثم أنه وجد من الضروري
أن ينشئ المرحلة الثانوية من التعليم لتزود المعاهد العليا بالطلبة ، ثم أن
ينشئ بعد ذلك التعليم الابتدائى ليغذى المدارس الثانوية . وعلى هذا
النحو أقيم نوع من التعليم الأوربى الحديث يوازى التعليم الدينى اللغوى
الذى كانت تحتضنه جامعة الأزهر ومشتقاتها ، ونعنى بها الكتاتيب .
وكانت الكتاتيب بمثابة مدارس أولية منبثة فى طول البلاد وعرضها ، تقدم
التعليم المنبثق من ثقافة الأمة .

ومن ثم استقام للبلاد سلمان تعليميان متوازيان لا ترابط بينهما
ولا اتصال . وبمرور الزمن اكتشفت الأمة أن أحد السلمين يؤدي الى
الوظائف الادارية العليا والسلطان والجاه والرفاهية والتأثير الاجتماعى ،
وأن السلم الآخر لا يؤدي الى شئ من هذا القبيل . وبعد الاحتلال
البريطانى سنة ١٨٨٢ أخذت المدارس الحديثة تغذى الحكومة بالموظفين .
ولقد زاد من الهوة الناتجة عن وجود نظامين تعليميين منفصلين أن التعليم
فى الأزهر ومشتقاته كان مجانيا على حين لم يكن كذلك فى النظام الآخر .
وقد أحدثت هذه الثنائية مشكلات عديدة بما فيها شطر الأمة الى
طبقتين اجتماعيتين لهما مصالح كان من العسير جدا التوفيق بينها .
ولقد بدلت لتقريب هذين النظامين التعليميين محاولات عديدة يطول
شرحها . وفى تلك الاثناء شجع الاوربيون على دخول مصر أفواجا ومنحوا
امتيازات عظيمة يسرت لهم فتح المدارس ذات الأغراض والوسائل
التبشيرية أو ذات الجو الأوربى الخالص ، الأمر الذى ساعد على إيجاد
نظام تعليمى ثالث يكاد يكون أجنبيا فى كل شئ .

وربما كان تعايش هذه النظم الثلاثة سببا ونتيجة لقسط وافر من
الصراع والخصومة فى آن واحد ، والواقع أن الميدان كله فى مصر مصدر
للاهتمام العظيم بالقياس الى رجل التربية التجريبية والعالم الاجتماعى
على السواء . فمصر ذات موقع فريد إذ أنها تقع على ملتقى ثلاث قارات
كبيرة وهى آسيا وأوربا وأفريقيا . وآسيا منبع القيم الروحية الخالدة
العتيدة بما فيها المسيحية والاسلام ، وأوربا منبع التقدم العلمى والصناعى
الحاضر ، وأفريقيا ضحية الدول العظمى . . ولقد تأثرت العقلية المصرية
بهذه القارات الثلاث جميعا وإن بدا من العسير التوفيق بينها (١) .

ومع ذلك فبالرغم من أن مصر ملتقى لكثير من الثقافات والروايات
الثقافية الا أنها أفلحت دائما فى أن تتمثل هذه الثقافات الاجنبية وأن تكيفها

(١) اليس من الأفضل لتبادل قيم الشرق والغرب أن يتعهد كل كاتب منا
بأن يعطى الجيل الصاعد صورة صحيحة للخدمات التى أداها كل من الشرق
والغرب أحدهما للآخر ؟

طبقا لثقافتها الخاصة فحافظت بذلك على خصائصها الاساسية ثم استطاعت ان تسترد الكثير من ثققتها بنفسها بفضل ثورتها الناجحة ضد الاستغلال الاجنبى وطفيان النظام الملكى المنحل وفساد العناصر الخبيثة فأخذ المصريون يضعون لانفسهم الخطط الرامية الى الاستفادة من انتصارات أوروبا في العاوم والاصول الفنية كما انهم أخذوا يحررون قيمتهم الثقافية الخاصة سواء منها الخلقى أو الدينى أو الفنى .

وعلى أساس هذا الماضى التاريخى نستطيع ان نقرر ان أهداف التربية التى من شأنها أن تخدم أهداف الامة قد تحددت وصيغت صياغة واضحة منذ ١٩٥٢ .

وأول هذه الاهداف رفع مستوى المعيشة برفع مستوى الانتاج . وهذا يتطلب الارتفاع بمستوى استغلال مواردنا الطبيعية والبشرية وهى عملية تستغل فيها السياسة التربوية المستنيرة .
والهدف الثانى هو تطبيق العدالة الاجتماعية . وبالرغم من ان مبدأ تكافؤ الفرص مازال غير مفهوم على وجهه الصحيح الا انه أخذ فى الاشراق على عقول الناس تدريجا بمعناه السليم .

وثالث الاهداف هو تحقيق الحياة الديمقراطية ، وكما ان الدول المختلفة تتباين فى فهم هذا المبدأ على وجود مختلفة كذلك تختلف فى فهمه الطوائف المتعددة فى الدولة الواحدة ، وقد وضع الدستور مبادئ سليمة للحياة الديمقراطية مازلنا نعمل على تحقيقها فى كل من الحياتين السياسية والتربوية .

ورابع الاهداف هو تحقيق العزة القومية . وهذا هدف على جانب عظيم من الاهمية وان بدا لعين الاجنبى مبالغا فيه . ولكن الغرب اذا فهم ماضينا التاريخى حق الفهم . واذا ذكر محاولات الاجنبى على مر القرون كما ينبغي فان هذا المبدأ سيجد له انصارا خارج البلاد كما وجد داخلها . والعزة القومية معناها رفع مستوى الاحترام الذاتى بالقدر الذى يوقف على الاقل سريان مشاعر الهوان التى كانت تنفث فى النفوس بطريقة منظمة فى الماضى . وعلى هذا الأساس بلغ الاهتمام بالتاريخ القومى والاقليمى وبالخدمات العربية للثقافة والعرفان وبقيم الثقافة المحلية مبلغا عظيما زاد التأكيد على مدى مانسهم به فى بناء الحضارة العالمية واقرار السلام على الارض .

وأما الهدف الخامس فهو تحقيق أمن الفرد والجماعة وتحريرهما من الخوف والقلق . ولا شك أن طمأنينة النفس البشرية هى أهم الاهداف جميعا .

ولا حاجة بنا الى الدخول فى تفاصيل المضامين التربوية التى تتضمنها الاهداف . الا أننا يمكننا أن نعتبرها أقيم المبادئ المرشدة ، ولذلك فان مايتخذ من خطوات لتطبيقها وما يصطنع من طرائق فنية لتحقيقها يجب ان يتسم بالواقعية والا يسمح له بالركود ولا الجمود .

ان لدى الشعب حماسة فياضة نحو التعليم وقد بذل محاولات ناجحة لنشره وتعميمه فأصبح تعليم كل طفل قضية عامة يشترك فيها الشعب

والحكومة معا . وما من شك في أن هناك مشكلة توفير المدرسين والمباني والمعدات وهى فى الحقيقة مشكلة نسبة ميزانية التعليم الى ميزانية الدولة العامة والى الدخل القومى . والواقع أن هناك سباقا بين زيادة السكان التى لا مفر منها وبين التخطيط اللازم لزيادة القدرة الانتاجية وبالتالى لرفع مستوى المعيشة . ويجب أن نتذكر دائما أننا برفع مستويات شعوب العالم المختلفة انما نعمل على تقليل التوتر ، ونمهد الطريق لسلام دائم ، ولكننى أخشى أن حكماء العالم مازالوا يتجاهلون هذه الحقيقة فعلا وعملا وان اعترفوا بها خطيا وكلاما .

الاجابة عن أسئلة الاستاذ ماج

١ - ويمكننا الآن أن نناقش مسألة الدين القومى . ان الاسلام دين يدعو الى حرية الفكر الى أبعد حدود هذه الحرية . وقد استطاعت مصر أن تفتح خمس عيادات عامة ناجحة لتحديد النسل تديرها الحكومة علانية فى غير تعارض مع عقيدتها الدينية . والاسلام مشرب بفلسفة طبقية اجتماعية رفيعة مرنة سمحة تناشد الضمير الحى والمنطق السليم . والاسلام كفيه من الديانات تعرض أحيانا الى الضيق به والتبرم منه . وليست هذه غلطة الاسلام فى حد ذاته بل غلطة ضيق فهم المسلمين وغيرهم من أتباع الأديان الأخرى . والاسلام يحث على التطور والتقدم وخاصة فيما يتعلق بمصالح الأمة وقيمة الفرد وأما الاقليات الدينية فتعيش فى وفاق تام مع الاسلام فى مصر وابناؤها يتلقون التعليم فى المدارس على قدم المساواة مع غيرهم .

٢ - أما السؤال الخاص بأهل الريف وأهل المدن والتصنيع وإيجاد وسائل الاتصال بينهما فإن مثل هذا التغير لا بد له من أحداث مفهوم جديد للقيم وخاصة فيما يتصل بقيمة الفرد وتقدمه الذاتى واضمحلال نظام الاسرة الأبوى العريق وأنشاء الاتحادات والنقابات وإقامة نظام تعليمى أكثر نفعاً وفائدة .

على أن سكان المناطق الريفية الخالصة يشهدون الآن تغيرا ملحوظا نتيجة لتطبيق الإصلاح الزراعى وزيادة الأراضى المنزرعة والرغبة فى الاعتراف بالمجتمع الريفى على أساس جديد . وهناك فى الوقت الحاضر قدر كبير من عدم الرضا الناشئ من أن التعليم فى المناطق الريفية يستورد من المدن بصفة أساسية الا أن التجارب الواسعة المدى ما زالت تجرى لتقريب شقة الخلاف بين احتياجات المجتمع وما يدرس فى المدارس . وهذا أمر عسير جدا لأنه يتصل بالاجابة عن هذا السؤال وهو الى أى مدى نريد أرغام الأفراد على البقاء فى المناطق الزراعية ؟ ونحن نعلم أن الزراعة جوهرية بالنسبة لحياة البلاد .

٣ - أما الفوارق الطبقية فهى تقل بسرعة كبيرة ولكننا مازلنا نعانى قلة فى الارستقراطية الفكرية التى تتمتع بامتياز تولى المناصب الحكومية والوظائف المدنية العامة . ولهذا فإن تقدير التعليم النظرى والشفهى ما زال مبالغا فيه . الا أن الناس آخذون تدريجا فى ادراك فوائد العمل اليدوى واحترامه وبالرغم من أن نسبة التعليم الفنى الى التعليم الاكاديمى العام هى ١ : ٥ الا أن هناك زيادة مطردة فى الاهتمام بالمهارة الفنية واليدوية

إذا هي قورنت بأعمال الدواوين الادارية . وما زلنا نشقى من سموم الاحتلال الاجنبى الذى عمل على تشجيع التعليم الهادف الى تدريب المصريين المدربين على معاونة المحتلين على المضى فى حكم البلاد وان الانصراف عن العمل الفنى واليدوى هو أحد الآثار السيئة التى خلفها الحكم الاجنبى الذى كان مصمما على أن يحول بين الاهلين وبين استغلال موارد بلادهم بأيديهم وعقولهم .

ان البلاد لا ترغب كثيرا فى نظام التعليم الحاضر وهى تجاهد فى أن تغرس فى النفوس الاهتمام بالمهارات العلمية والفنية واليدوية بالإضافة الى التعاون والوعى ... الخ .

٤ - أما فيما يختص بتعليم الفتاة فان الاوضاع فى مصر لا يمكن مقارنتها حقا بالاوضاع فى بريطانيا وان كانت رغبة الناس فى تعليم بناتهم آخذة فى الازدياد وذلك حتى يستطيعون ان يعولوا أنفسهم .

والتعليم لم يوجد ليسرع بالتطور الاجتماعى او يعوقه . ويبدو أن هناك عملا هادفا يتضافر على القيام به القوى التربوية والاجتماعية معا ومن العضلات التى تحير المراقبين أن التعليم قد يستغل لى يقنع الناس بتقبل السلطة . وانه قد يعمل تدريجا على التقليل من السلطة الاوتوقراطية .

٥ - وهناك كلمة اخيرة وهى أن شعب مصر لا يؤمن «بترقيع» المجتمع برقع ومزق من هنا وهناك ولكنه يؤمن بالعمل النابع من الداخل ولا بأس لديه من الاسترشاد ببعض المبادئ التى نشأت وتطورت فى مكان اخر . هذه العقيدة تنمو من جذور ثقافتنا . فالقرآن الكريم يقول : « ان الله لا يغير ما بقوم حتى يغيروا ما بأنفسهم » .

من المشروعات التربوية للمناطق :

مشروع

الجمعية التعاونية للمدارس والآباء

بمنطقة الفيوم التعليمية (١)

للاستاذ حسن علوان

مدير عام التعليم الاعدادي

مقدمة :

يمكن القول بأن مشروع « الجمعية التعاونية للمدارس والآباء » قد نشأ نتيجة لاهتمام منطقة الفيوم التعليمية بنشر فكرة التعاون التي نادى بها السيد وزير التربية والتعليم المركزي في مؤتمر مديري المناطق الذي عقد في أوائل العام الدراسي الماضي ١٩٥٨/٥٧ ولقد أخذت كل منطقة في محيطها الخاص تعمل على تنفيذ هذه الفكرة وصبغ العمل في الحياة التعليمية بالتعاون وللتعاون فعملت منطقة الفيوم التعليمية على أن تقوم بمشروع تعاوني يتناول الآباء والمدرسين والتلاميذ وغيرهم ممن يعملون في ميدان التعليم بالمنطقة .

فكرة المشروع والعوامل التي أحاطت بنشأته :

كان من البواعث التي أدت الى ظهور هذا المشروع ما لوحظ على اقليم الفيوم من ظروف خاصة في مواصلاته وتناثر قراه وتباعدها وفي التفاوت الاجتماعي الواضح بين أهل هذا الاقليم مما يدعو الى العمل على تيسير ما يحتاج اليه التلاميذ في الشئون التعليمية والغذائية والكسائية وتوصيلها الى المدارس وموافاة جمعياتها التعاونية بها في يسر ورخص وتوسع . وبالإضافة الى ذلك فلهذا الاقليم من الانتاجات الزراعية المتميزة ما يتيح السبيل للمدارس الى العمل في صناعات زراعية خاصة بها من الزيتون والبلح والنخيل والعنب والتين والمشمش وما الى ذلك .

ولقد رأت منطقة الفيوم التعليمية وضع مشروع عملي يمكن ان يبرز فيه التعاون بصورة ظاهرة بين مدارس المنطقة جميعها تلاميذ ومعلمين ثم بينها وبين الآباء والبيوت والاسر هذا الى ما يؤدي اليه ذلك المشروع من تقديم

(١) قدم هذا المشروع الاستاذ حسن علوان عندما كان مديرا عاما لمنطقة الفيوم وأعدته للنشر في صحيفة التربية الاستاذ محمد كمال منصور وكيل قسم المشروعات بإدارة البحوث الفنية .

خدمات اجتماعية واقتصادية مختلفة كما ان هذا المشروع بلا ريب يدعم العلاقة بين المدرسة والبيئة المحيطة بها على أساس من التعاون الذي يجلب الخير للمساهمين فيه من هيئات وأفراد .

الاهداف التي يرمى اليها المشروع :

(١) خلق ميادين جديدة للشباب لتنمية ميولهم وتحويل الطاقة الزائدة الى ثروة انتاجية نافعة منظمة .

(٢) تهيئة الفرص للمدارس الفنية والعملية لاستغلال نشاط جمعياتها في تصنيع منتجات المنطقة وبيعها ، فلدى مدارس الزراعة والصناعة فرص واستعداد لاستخراج كثير من المصنوعات الزراعية والصناعية والادوات التي يقبل الجمهور على شرائها مما يتيح للطلاب وسيلة التدريب العملي وانتقال انتاجها من محيط المدرسة الى محيط الشارع والمنزل وايجاد نوع من الربط بين المدارس والاسواق أو بعبارة أخرى بين التعليم والعمل أو بين المدرسة والحياة .

(٣) عرض وتسويق منتجات المدارس بمختلف أنواعها من فنية وعملية وعلمية بعد ما لوحظ أن كثيرا مما تنتجه المدارس من أدوات ووسائل ومصنوعات تفقد كثيرا من قيمتها وإن الرأي العام في المجتمع يجهل المستوى العلمي الذي وصلت اليه المدارس ببقاء منتجاتها بين جدران المدرسة أو بالافراج عنها لتعرض بضعة أيام في معرض المنطقة ثم ترد قالفة أو شبه قالفة الى المدارس .

(٤) الاستفادة من جهود وخبرات المعلمات في أوقات فراغهن لقاء مكافآت رمزية تشجعهن على القيام بهذه المهمة .

(٥) توفير العمل للاكفاء من خريجات المدارس الابتدائية وغيرها بقيامهن بصنع الملابس نظير أجور مجزية .

(٦) تهيئة وسائل التدريب العملي لتلميذات المدارس في المشاغل التي هيئت لصناعة الملابس .

(٧) تزويد التلاميذ والتلميذات في المراحل المختلفة بزي ملائم موحد وبالملابس الداخلية والاحذية وتقديمها بأسعار معقولة للقادرين وبغير ثمن لغير القادرين .

(٨) إتاحة الفرصة لطلبة مدرسة التجارة ان يتدرب أبنائها على التعامل وعلى البيع والشراء والاخذ والعطاء وتنظيم الاعمال المالية والدفاتر الحسابية .

(٩) تصنيع وتيسير الحصول على ما تحتاج اليه المدارس من الملابس والادوات الرياضية والكتابية واللعب ووسائل الايضاح وغير ذلك من مستلزمات المدارس وبأسعار رخيصة .

(١٠) امداد الجمعيات التعاونية في المدارس بكل ما تتعامل فيه وتحتاج اليه وتتبادل بيعه وشراءه .

(١١) توسيع فرص التعامل مع الجمعيات التعاونية المدرسية وتوجيهها لتقوم بواجبها على وجه أكمل وفي نطاق أوسع وافتاحة الفرص للعاملين في هذه الجمعيات على التدريب العملي والتعامل المباشر مع الجمعية .

(١٢) التيسير على المدارس في الحصول على ما يستحدث من الوسائل والكتب والادوات مما يساعد على النمو بالمستوى الثقافي والاجتماعي والرياضي بين مدارس المنطقة .

(١٣) توفير ما يحتاج اليه الآباء من منسوجات وأدوات شعبية وأدوات زراعية ومبيدات حشرية وخلافه .

(١٤) تيسير الخدمات الاجتماعية والطبية والعلاجية والادوية للآباء والمعلمين والطلبة .

(١٥) تشجيع تصنيع خامات البيئة ومنتجاتها المحلية وتصريفها في الجهات الأخرى .

رسم خطة المشروع وخطوات تنفيذه :

(١) هيئة بحث المشروع : ألفت لجنة برئاسة السيد مدير المنطقة السابق الاستاذ حسن علوان ومن السادة المديرين المساعدين ونظار المدارس والفنيين لوضع الاسس التي يقوم عليها المشروع واستعانت اللجنة بخبراء من بينهم وكيل ادارة الائتمان بوزارة الشئون الاجتماعية بالقيوم كما استعانت بلوائح مشروع التعاون في المدارس وبعض المؤسسات الاقتصادية .

(٢) الهيئة التأسيسية للمشروع : تكونت هيئة تأسيسية للمشروع من السادة : مدير المنطقة - المديرين المساعدين لها - نظار المدارس الثانوية للتعليم العام والفنى - ناظر المعلمين العامة - أحد نظار المدارس الاعدادية - بعض المفتشين .

(٣) مكان المشروع : اختيرت مدرسة التجارة الثانوية لكى تكون مقسرا لتنفيذ المشروع حتى يتيسر لناظرها وأساتذتها الاشراف على ادارته ومراقبته وتقريب الميدان التدريسي لطلابها والاستفادة من جهودها لصالح المشروع - وتنفيذا لذلك حدد مكان الجمعية في جزء مناسب من مبنى المدرسة يطل على الشارع وميدان المحطة ويتصل بالمحلات التجارية وقد أخذ عمليا في اعداد هذا المبنى وعهد الى مدرسة الصناعة الثانوية بالقيام على حساب الجمعية بعمل ما يلزم من اعداد لتهيئة المبنى للعمل كما تم أخذ موافقة المالكين على اجراء التعديلات اللازمة على المبنى التى تكون ضرورية ولازمة للمشروع .

وقد انتقلت الجمعية بعد ذلك الى مبنى مدرسة الحضانة رغبة في جمع فروعها المختلفة في مكان واحد يقع في وسط المدينة ويسهل الوصول اليه ، حيث اتسعت أعمالها وأصبحت تحقق أغلب الاهداف التى انشئت من أجلها .

(٤) القائمون على تنفيذ المشروع : السيد مدير المنطقة والسادة المديرون المساعدون ولجنة مكونة من رجال التعليم والسيد ناظر مدرسة التجارة

النانوية والسيد ناظر مدرسة المعلمين العامة ، ويتولى السيد ناظر مدرسة التجارة الثانوية ادارة المؤسسة وضبط حساباتها ، كما يتولى السيد ناظر مدرسة المعلمين العامة امانة صندوق الجمعية .

(٥) تمويل المشروع : استقر الرأي على ان يقوم المؤسسون بتمويل الجمعية والانفاق عليها من تأثيث واعداد على حساب ما يكتتبون به من أسهم وأن يتركوا هذا المال تبرعا في حالة قيام عقبات تحول دون تنفيذ المشروع وقد بدأ المشروع برأس مالى قدره ١٥٠٠ جنيه ثم زاد حتى صار ٢٥٠٠ جنيه اكتتبت فيه الهيئات الآتية :

(١) مجالس الآباء (٢) المعلمون

(٣) الهيئات المنتمية للتربية والتعليم

(٤) الآباء (٥) التلاميذ بصفتهم الشخصية .

وقد اودعت جميع المبالغ المتحصلة في حساب خاص في بنك التسليف والتعاون بالفيوم وفي بنك مصر فرع الفيوم .

(٦) وسائل الصرف : يقوم رجال التعليم بدورهم في هذه العملية مدفوعين بعامل خدمة البيئة تطوعا بغير أجر ويقتصر الصرف على النواحي الآتية :

- تهيئة المكان المعد للبيع وتجميله .
- صرف مكافآت مناسبة للخدم والعمال .
- اعطاء المدارس المنتجة سلفا لتجهيز مصنوعاتهما تخصم من ثمن المنتجات التى تعدها وتقدمها للمؤسسة للتسويق .
- دفع ثمن مشغولات المدارس فى نطاق القواعد المقررة ونقلها الى المؤسسة لبيعها .
- دفع ثمن البضائع التى تجلبها لبيعها للمستهلكين .
- دفع ارباح الاسهم والفائدة للمكتتبين .
- رأت الجمعية أن يكون ٤٠ ٪ من ارباحها مخصصا لتوفير الزى لغير القادرين على شرائه وفى تقديم بعض الاغذية والادوية لمن يتكشف البحث عن احتياجه اليها .

العقبات التى قابلت المشروع فى بدء تنفيذه :

- (١) مقاومة المشروع من جانب التجار ومعاداته
- (٢) وقوف بعض رؤساء المصالح موقف السلبية من المشروع فى أول أمره شأنه شأن أى دعوة جديدة تطرح على الناس .
- (٣) تردد البيوت التجارية والمؤسسات فى التعامل مع المؤسسة لعدم تسجيلها .

٤ (حرص الاهالى على عدم دفع ثمن الزى الا بعد استلامه وعدم ايمان القرويين فى الاماكن البعيدة بضرورة ارتداء ابنائهم للزى المناسب .

وقد حاولت الجمعية التغلب على هذه العقبات بالوسائل الآتية :

١ (عمل اجتماعات لنظار المدارس والمفتشين فى المنطقة لتوضيح اسس المشروع وأهدافه وكذلك عمل اجتماعات اقليمية فى الأقسام المختلفة تضم المواطنين ورجال التعليم لنفس الغرض .

٢ (الاجتماع بالتجار وتفهيهم مرمى المشروع وحقيقة الغرض منه وعدم تأثيره فى تجارتهم وأرباحهم .

٣ (الاستعانة بالصفة الشخصية لمدير المنطقة وأعوانه لبث روح الطمأنينة فى نفوس الدوائر التجارية حتى يمكن أن تتعامل مع المؤسسة فى ثقة واطمئنان .

٤ (عقد اجتماعات مع رؤساء المصالح وبخاصة رجال الشئون الاجتماعية لتوضيح فكرة المشروع وأخذ آرائهم فى وسائل انجازه حتى يتحمسوا له .

٥ (قيام مفتشى الاقسام ونظار المدارس لاقتناع الاهالى بفكره المشروع وأهدافه .

تسجيل الجمعية :

بتاريخ ١٩٥٨/٤/٥ ورد خطاب من السيد وكيل الوزارة بالموافقة على المشروع وطلب التقدم به الى مراقبة الشئون الاجتماعية لاتمام اجراءات التسجيل مع ارفاق المستندات الآتية :

١ - محضر انتخاب اللجنة المؤقتة التى ينتخبها مؤسسوا الجمعية لاتمام اجراءات الشهر .

٢ - نسختان من عقد التأسيس والنظام الداخلى للجمعية موقعاً عليهما من المؤسسين ومصدقاً على توقيعاتهم من مراقبة الشئون الاجتماعية بالفيوم .

٣ - مشروع البرنامج السنوى لنشاط الجمعية الذى يعده المؤسسون لرضه على الجمعية العمومية .

٤ - ائصال ايداع رأس مال الجمعية فى البنك .

٥ - كشوف بأسماء المساهمين وقيمة اشتراك كل منهم .

وبتاريخ ١٩٥٨/٥/١ أعدت المنطقة المستندات المطلوبة وأرسلتها الى مراقبة الشئون الاجتماعية بالفيوم التى أرسلتها بدورها الى الادارة العامة لشئون المراقبات - كما تألفت لجنة برئاسة السيد مدير المنطقة وعضوية السيد مدير المساعد للابتدائى ومفتش التربية الاجتماعية

لمقابلة المسئولين بإدارة الشؤون القانونية ودراسة المشروع معهم واستكمال إجراءات التسجيل .

وقد اجتمعت اللجنة مع مندوب الشؤون القانونية بوزارة التربية والتعليم ومندوبي مصلحة التعاون وبعد أن تدارسوا المشروع واتفقوا عليه ، تم تسجيل الجمعية بالفيوم تحت رقم ٢٧٢٤ بتاريخ ١٩٥٨/٥/٢٥

المشروعات التي قامت بها الجمعية :

أولا : في العام الماضي :

(١) قام مشغل المرايل التابع للجمعية (ويعمل به ٣٥ عاملة) بإنتاج ٣٠٠٠٠ ثلاثين ألف مريلة ووزعت الجمعية ٢٦٩ مريلة بالمجان على التلاميذ الفقراء وهي بصدد توزيع ١٠٠٠ مريلة أخرى .

(٢) كسوة تلاميذ مدرسة شكشوك مجانا بناء على توجيهات السيد وزير التربية والتعليم عند زيارته للمدرسة ونتيجة للبحث الاجتماعي الذي قامت به المنطقة بالتعاون مع الإدارة العامة للتربية الرياضية والاجتماعية .

(٣) تشفيل خريجات المدارس الراقية النسوية فبلغ عددهن بمشاغل المؤسسة ٣٥ عاملة من خريجات هذه المدارس ويتقاضين أجرا يتراوح بين ٢٥ و ٣٥ قرشا في اليوم للواحدة

(٤) شراء الانسجة جملة من المصانع حتى يتوفر للجمعية ارباح الوسيط .

(٥) النهوض بمستوى الانتاج المدرسي فيسرت للتلاميذ الامكانيات التي تساعد على عمل قطع فنية نظير مكافآت تشجيعية تحت اشراف الفنيين بالمنطقة .

(٦) عرض وتسويق منتجات المدارس بأنواعها المختلفة من فنية وعلمية وعملية لما لوحظ من أن كثيرا مما تنتجه المدارس من أدوات ومصنوعات ومنتجات تفقد كثيرا من قيمتها ببقائها محبوسة بين جدرانها .

(٧) تدريب تلاميذ مدرسة التجارة الثانوية على التعامل والبيع والشراء والأخذ والعطاء وتنظيم الاعمال المالية والدفاتر الحسابية وتعويدهم الاعتماد على انفسهم .

(٨) تدريب تلميذات المدارس الابتدائية والاعدادية على اعمال الخياطة والتفصيل وغيرها .

(٩) توفير ما يحتاج اليه الآباء من منسوجات شعبية وأدوات منزلية .
ونخلافه .

(١٠) الأخذ بمبدأ التيسير على الاعضاء وذلك عن طريق البيع بالتقسيط .

ثانيا : فى العام الحالى :

- ١ (اعداد الزى للمدارس الاعدادية فأعدت للتلاميذ ملابس داخلية وقمصان وبنطلونات بأثمان مقبولة مناسبة .
- ٢ (وفرت الجمعية جميع لوازم التربية الرياضية من ملابس وأدوات حتى بلغت أثمانها سعر التكلفة فقط .
- ٣ (اعداد الزى العسكرى لطلبة وطالبات المدارس الثانوية وما فى مستواها .
- ٤ (اعداد الزى الخاص بالمدارس الصناعية والزراعية .
- ٥ (توفير الادوات الكتابية اللازمة للتلاميذ .
- ٦ (انشاء مصنع للاحذية والشنط .
- ٧ (توفير خامات التربية الفنية .

٨ (انشاء معهد الهوايات : رأى القائمون على مشروع الجمعية التعاونية انشاء معهد للهوايات يلحق بالجمعية وتوفر له جميع الامكانيات اللازمة وتزويده بالاساتذة المختصين للإشراف عليه وتوجيهه توجيهها فنيا ومنتجا ينفع البلاد فى نهضتها وفى تربية التلاميذ تربية استقلالية كاملة .

والهدف من وراء انشاء هذا المعهد هو خلق ميادين جديدة للشباب لتنمية الميول واشباع الهوايات وخلق الميادين العملية التى تحقق لكل فرد رغبته كما ان اشتراك الطلبة فى هذا المعهد سيؤدى الى أنهم سوف يشعرون بأنهم يسهمون بجهودهم ويشتركون فى الانتاج وخلال ذلك يتعودون احترام العمل اليدوى والاعتماد على النفس ومن ناحية أخرى فان كثرة الانتاج الذى سيحققه هذا المعهد سيؤدى الى انخفاض قيمة السلع وبذلك يسهم المعهد فى تحقيق الرخاء للشعب وفى هذا انعاش للحالة الاقتصادية .

ويضم هذا المعهد اقساماً عديدة مثل اشغال الابرّة والتطريز، واللاسلكى والتوصيلات الكهربائية واشغال النجارة والجلد والخصوص والقش والسمار والرسم والتصوير والنحت والسجاد والموسيقى والتمثيل وغيرها .

كلمة أخيرة :

قبل ان نختتم هذا المقال نود أن نشير الى أن هذا المشروع عند عرضه على السيد وزير التربية والتعليم أشار بتعميمه بالمناطق الأخرى لما ينتظر أن يحققه هذا الاتجاه من أهداف اجتماعية وتربوية وخلق جيل من أبناء الوطن رائده المجموع لا الفرد . ولقد بدأت فعلاً جميع المناطق التعليمية فى عمل جمعيات تعاونية عامة ونحن نتمنى لجميع المناطق التوفيق حتى يتحقق الخير لامتنا العزيزة . .

دراسات في تخطيط التعليم (١) بالاقليم الشمالى من الجمهورية العربية المتحدة

للاستاذ محمد خيرى حربى

مدير الوثائق والبحوث التربوية بوزارة التربية والتعليم

كان ذلك فى نهاية اكتوبر من العام الماضى حين نذبت للعمل فى الاقليم الشمالى . وكان على ان أنتقل سريعا فأجد نفسى بعد ساعتين من صباح اليوم التالى فى دمشق على نهر بردى وكنت قد غادرت القاهرة ونيلها فى منتصف الليلة السابقة

وهذا الانتقال - وان تم بسرعة - لم يتضمن عنصر المفاجأة فالقاهرة ودمشق متشابهتان فى كثير رغم ان الاولى منهما تقع فيما اصطلح الجغرافيون على تسميته بقارة افريقيا والآخرى تقع فيما اصطلحوا على تسميته بقارة آسيا

ارتباط التطور السياسى والاجتماعى لاقليمى الجمهورية

ان المتتبع لتاريخ الاقليمين يلاحظ ارتباطا قديما بينهما فمن أقدم العصور والتجارة بين مصر والشام قائمة ولما ظهرت الديانات السماوية ارتبط الاقليمان برابط روحى خالد فالى مصر جاء يوسف واهله من بنى اسرائيل والى الشام هاجر موسى وتردد بينهما عيسى بن مريم لاجئا ومبشرا فلما ظهر الاسلام نشر لواءه على البلدين وعلى بلاد كثيرة أخرى دخلت فى الوطن العربى الكبير . ومنذ ذلك الحين نزحت القبائل العربية الأصلية الى الشام ومصر وأخذ كل من البلدين يؤدى نصيبه فى بناء الحضارة الاسلامية المتعددة النواحي وأسهمت كل من البلدين فى التطور بالحياة العقلية والاجتماعية وأدت كل منهما دورها فى تدوين العلوم والمعارف الانسانية وتنميتها والمحافظة عليها لى تنقلها مرة أخرى الى الشاطئ الآخر من البحر المتوسط الذى كانت الأساطيل الاسلامية تمخر عبابه شمالا وغربا وجنوبا وشرقا .

فلما ظهرت النزعات الاستقلالية والانفصالية فى البلاد الاسلامية المختلفة فى أواسط القرن الثالث الهجرى كان البلدان قد قطعا شوطا بعيدا من التطور المتوازي الاتجاهات جعل من العسير على أيهما أن ينفصل عن الآخر فى الظروف العادية فقد تقاسم البلدان مصيرا سياسيا يكاد يكون واحدا فما يصدق على أحد البلدين يصدق على الآخر . قام فيهما الحكم الطولونى والاخشيدى والفاطمى والايوبى وحكومة المماليك وسقطت البلدان فى قبضة العثمانيين فلما ضعف هؤلاء استقل بكل منهما حاكم من

(١) خلاصة الحديث الذى القاه صاحب هذا المقال فى مقر رابطة خريجي معاهد وكليات التربية بالقاهرة فى فبراير عام ١٩٥٩

حكّام الدولة العثمانية وصل الى الحكم على اكتاف الشعب ثم تنكر له وحاول أن يجعل البلاد ملكا له ولأولاده من بعده . ثم تعرضت كل منهما للتدخل الغربى المقنع ثم للاستعمار الواضح . وقامت كل من البلدين بدورها فى المطالبة بالاستقلال والحياة الديمقراطية فى وقت يكاد يكون واحدا . وبعد تسوية ومماثلة من المستعمرين نالت كل منهما استقلالها . ولكن مرض الاستعمار كان له أثره فى تزييف القيم الديمقراطية فانتقلت كل منهما من مرض الاستعمار الى مرض الاستغلال باسم النظم البرلمانية الفاسدة . ولم يكن بد من قيام ثورة فى كل منهما للتخلص من القيم الزائفة التى ظهرت فى فساد النظم النيابية واستغلال القلة غير العاملة للكثرة العاملة الكادحة وقدر لثورتيهما النجاح واستئصال ميكروب الاستعمار والفساد من جذوره واسترجع كل من الاقليمين ماضيه فوجد المستقبل فى الوحدة فتحققت هذه الوحدة فى فبراير من عام ١٩٥٨ .

وترك كل هذا التطور السياسى آثاره البعيدة المدى فى السحنة السياسية والمقومات الاجتماعية والثقافية التى ترسبت فى ضمير البلدين ووجدت من طرائقهما فى الكفاح .

الشخصية الاجتماعية لاقليمى الجمهورية

كانت نتيجة هذا التوازي فى النمو والتطور أن تبلورت سمات ومقومات استقامت بهما للبلدين شخصية اجتماعية قوية عريقة متشابكة الجذور تسندها طبقات من التقاليد الموروثة والتراث المشترك والاتجاهات المتوازية .

وقد عملت وحدة هذه التقاليد والتراث والاتجاهات على أن تعطى هذه الشخصية الاجتماعية القوية قوامها المميز الكامل . وهذه الشخصية هى التى تعاملت وتعاملت مع قوى الثقافة والتربية والتى تأثرت بها والتى تؤثر فيها ، وهذه الشخصية القوية المتينة هى التى استطاعت أن تصمد لقوى الشر الاستعمارية وأن تحمى نفسها منها رغم ما بدا للمستعمرين من أنهم قد استطاعوا أن يتغلبوا عليها وأن يخضعوها لما فرضوه عليها من نظم واتجاهات فترة طويلة من الزمن . وهذه الشخصية القوية المتينة هى التى اعتمد عليها رجال الثورة فى مصر ورجال الإصلاح فى سورية فعملوا على ازاحة الفطاء الفاسد الذى حاكه الاستعمار حول شخصية كل من الاقليمين فما أن تمت الازاحة حتى ظهرت الشخصية العربية الاصيلة لكل منهما قوية متينة فانجذبت كل منهما نحو الاخرى فتمت الوحدة الثقافية ثم توجهتا الى الوحدة السياسية فى صورة الجمهورية العربية المتحدة .

أسس البحث والتخطيط فى الاقليم الشمالى وفلسفته

هذا هو الزاد التاريخى والجغرافى والاقتصادى والاجتماعى والتربوى الذى مكنتنى دراساته الماضية من أن اتزود به قبل رحيلى الى الاقليم الشمالى . يضاف الى ذلك مجموعة من الخبرات عن نظم التعليم ومشكلاته فى العالم وعلى الاخص فى الدول الاتحادية كالمانيا الغربية

والولايات المتحدة الأمريكية ، وما قرأته عن نظم التعليم في الاتحاد السوفيتي .

وهكذا انتقلت الى الاقليم الشمالى وأنا أشعر بأن مشكلاته لن تكون بعيدة عن متناولى خصوصا وأن خصائصه في جملتها هي خصائصنا العامة ، ولكنى حين وصلت الى هناك تبين لى أنى لا أستطيع أن أبحث وأن أخطط في التعليم مالم أتصل بالتعليم نفسه ، مالم أتصل بالمدارس الكاملة الصفوف ولكنها ذات حجرة واحدة أو حجرتين ، بالقرى التى لا تبعد بعضها عن بعض على الخريطة مدى كيلو متر واحد أو أقل ، ولكنها تبعد على الطريق الذى يربطها أكثر من أربعة كيلو مترات أو خمسة ، بمباني المدارس الحديثة كدار المعلمين الريفية في حمص أو المعلمين العامة في دمشق ، وبمباني المدارس القديمة التى هي عبارة عن قصر قديم من العصر التركى Lafناء فيه سوى صحن ضيق في وسطه وهكذا ...

بل وأكثر من ذلك ينبغي أن أتصل بغير وزارة التربية والتعليم من وزارات أخرى وهيئات أخرى كوزارة الزراعة والشئون الاجتماعية ووزارة الصناعة وجمعيات المعلمين ، بل ولا بد من أن أتصل أيضا بكثيرين غير هؤلاء من رجال الاقتصاد والقانون وأساتذة الجامعة وأحمد الله على أنى تمكنت من تحقيق هذه الصلات بسرعة ، وتمكنت عن طريقها من أن أعرف الكثير عن اتجاهات الناس والطلاب ورجال التعليم والاقتصاد والاجتماع نحو التعليم .

كانت فترة اقامتى (٣ شهور) فترة دراسية استطعت فيها عن طريق الاخلا والعطاء والاشتراك في لجان الوزارة وفي ندواتها وفي اجتماعاتها ، وفي بعض لجان الوزارات الأخرى من أن أدرس الاقليم دراسة أساسية ضرورية لمن يريد أن يشترك في تنظيم التعليم وتخطيطه ، كما عنيت أيضا بدراسة تطور التربية والتعليم في خلال القرن الحالى في الاقليم الشمالى مستعينا بمجموعة من الوثائق والقوانين والدراسات السابقة التى وجدتتها في مكتبة الوزارة في دمشق على النحو الذى درست به هذا التطور في الاقليم الجنوبى .

وعلى أساس هذه الدراسة المتكاملة التى رجعت في بعضها الى الكتب والمجلات وغيرها من الوثائق وفي بعضها الى الناس أنفسهم استطعت أن أضع لنفسى الاسس الآتية .

١ - تطور التربية في الاقليمين سار متوازيًا

ان تطور التربية والتعليم في اقليمى الجمهورية سار متوازيًا وأن أصوله عربية خالصة ، وأن تطهيره من النظم الدخيلة هو أول عمليات الإصلاح . وبمجرد أن يتم لنا هذا التطهير فانا نستطيع أن نجد أسس التعليم في الاقليمين واحدة ، ونستطيع كذلك أن نبني عملية الإصلاح على أساس عربى متين .

٢ - خصائص الاقليم الشمالى

رغم أن الاقليمين قد سارا في تطورهما التعليمى في خطوط متوازية ورغم أن الاتجاه العام للإصلاح واحد، نلاحظ أن لكل منهما خصائصه التى

تجعلنا نفكر في وضع سياسة التعليم في كل من الاقليمين على اساس دراسة عميقة لكل منهما واختيار مايناسبه ، ولا مانع من أن يكون ذلك داخل اطار عام لسياسة التعليم في الجمهورية كلها بأقليميهما .

وأهم ما نريد أن نذكره هنا ان سياسة تعميم بعض الاتجاهات في الاقليمين لمجرد نجاحها في أحدهما ينبغي أن تؤخذ في شيء كثير من الحذر .

ولهذا فانا نقترح قيام جهاز للبحث والمشروعات في الاقليم الشمالي تكون مهمته جمع المشكلات المحلية ومعاونة السلطات المحلية على حل مشاكلها ثم تحليل مشروعات التعليم المخططة في الوزارة المركزية وتحويلها الى الصورة العملية التنفيذية وفق الامكانيات المحلية .

وهذا الجهاز ينبغي أن يمثل في كل مشروع تخطيطي يتناول الاقليم الشمالي فيعاونونه في دراسته وبحثه ويعرف أهداف المشروع فيحاول أن يعين المنفذين على تنفيذ المشروعات بنفس الروح التي وضعت بها .

وهذه المسألة في منتهى الأهمية في اصلاح التعليم فرجال التعليم هناك يخشون ويحق لهم أن يخشوا أن يطبق عليهم قواعدنا ولكنهم يرحبون ويحق لهم أن يرحبوا بأن نستغل تجاربنا وامكانياتنا لحل مشكلاته .

٣ - الاكتفاء الذاتي في الاقليم الشمالي

ويرتبط بمسألة عدم الرضا عن تطبيق القواعد والقوانين بمجرد نجاحها في جهة أخرى ما تعرض له تنفيذ مشروع الاكتفاء الذاتي من مشكلات .

ان الاقليم الجنوبي - من حسن الحظ أو سنوئه كان يتعرض طوال تاريخه ككل للمشكلات بصورة واحدة فأقسامه الادارية واقلياته واكثرياته كانت تخضع لشيء واحد . فالإقليم الجنوبي ككل وقع تحت تأثير الاستعمار ككل وتحت تأثير النظم النيابية الفاسدة ككل وقامت به الثورة المباركة ككل أما الاقليم الشمالي - فلم يحدث فيه ذلك تماما . كانت بعض أقسامه الادارية تتسع على حساب البعض الآخر ، وكانت الأقيات تشجع في بعض الأوقات ، وتحارب في أوقات أخرى فلا زالت النعرات واللهجات المحلية لها كيانه .

وينبغي عند تنفيذ فكرة الاكتفاء الذاتي ان نلاحظ أن هذا الاقليم محتاج الى مخرج معين حتى يقضى على مشكلة المحليات التي ذكرناها . فلا نضع سياسة من شأنها أن نجعل كل إقليم يعلم نفسه الا بعد أن تمر البلاد كلها في عملية مزج شامل من الطمأنينة كالجو الذي ساد الاقليم كله منذ الوحدة عام ١٩٥٨ . فالإكتفاء الذاتي للمعلمين مثلاً ينبغي أن يتجه نحو انشاء مدارس معلمين في كل إقليم كافية لتخريج العدد اللازم من المعلمين ولكن بشرط أن يلتحق بكل منها أعداد من نفس الاقليم وطلاب من أقاليم أخرى حتى يتم مزجهم ، ومعلموا المدارس في بعض الجهات ينبغي أن يكون بعضهم من نفس القرية والبعض الآخر من جهات أخرى حتى يتم المزج .

ومواطنونا في الاقليم السوري مبالون بطبيعتهم للترحل وراء الكسب والنشاط ومن الأسف أن النشاط في الوقت الحاضر مركز في المدن الكبيرة وهذا هو سر تهافت المعلمين على الإقامة فيها يضاف الى ذلك طبعاً عدم توفر المساكن للمفترين في الجهات النائية .

ونعتقد ان النهضة الاقتصادية للبلاد سوف تكثر من المراكز الجذابة للنشاط البشرى فلا تعود قاصرة على بعض المدن مثل دمشق وحلب وغيرهما .

ونعود فنطالب بأن تتعاون النهضة الاقتصادية والاجتماعية على المزج بين الناس في كل المشروعات حتى يتحقق القضاء على النعرات المحلية وتكون سياستنا التعليمية متمشية مع هذا كله

٤ - حالة عدم الاطمئنان وأثرها في التعليم

ان الدراسة النفسية والاجتماعية والتاريخية للاقليم الشمالي توقفنا على حقيقة هامة لها دلالتها الخاصة لكل من يريد أن يخطط في نظم التعليم وهي ان الاستعمار قد كان له أثر ادى الى قيام حالة عدم اطمئنان في منتهى الوضوح .

حقيقة اننا في الاقليم الجنوبي قد أصابنا الاستعمار بسوئه ولكنه كما سبق أن ذكرنا قد أصابنا ككل وظروف كثيرة لم يستطع أن يعاملنا كأجزاء . أما في الاقليم الشمالي فقد استطاع لأسباب كثيرة أن يصيبه جزءاً جزءاً .

وكانت حركات مقاومة الاستعمار تقوم في جهة ثم في جهة أخرى وهكذا وكانت الثورات الاستقلالية الاصلاحية تقوم كذلك في جهة من الجهات ولم تكن دائماً عامة على النحو الذي كان عندنا في الجنوب

تاريخ الجنوب يمتاز بأنه كان دائماً يتعامل مع قوى الشر والخير كوحدة اما تاريخ الشمال فيظهر منه أن هذا الجزء من الوطن كان يتعامل مع هذه القوى أجزاء .

وقد ترتب على ذلك أن مركز اطمئنان الجماعة العربية في الشمال اضعف حتى بعد فترة الاستقلال ومن المهم جداً لاصلاح هذه الجماعة نفسها أن تقوى ونوحدها مركز اطمئنانها ومن هنا جاءت أهمية تدعيم فكرة الاتحاد القومي كوسيلة من وسائل تدعيم الجماعة وتطمين الفرد .

وقد كانت نتيجة حالة عدم الاطمئنان على هذه الصورة انصراف واضح للاقليم الشمالي عن الانتاج البعيد المدى، حتى الحرير الذي اشتهر به أصبح انتاجه محدوداً لا يتناسب مع مالهذه البلاد من شهرة في هذه الناحية . واعتقد أن كثيرين من رجال الاقتصاد يقرون ملاحظنا من انصرافهم عن الانتاج الزراعي والصناعي بعيد المدى والاكتفاء بالأعمال التجارية كثيرة الكسب وسريعتة . ذلك أن الانتاج الزراعي والصناعي يحتاج الى مجتمع مستقر ولو نوعاً وهذا ما حرم منه الاقليم الشمالي ولكن نشاط أهله جعلهم يستغلون موقعهم بين السوق الحرة في لبنان والاسواق المربحة

الغنية في العراق والكويت وقطر والحجاز ويكتفون بهذا النشاط الكثير
الربح لرفع مستوى معيشتهم دون أن يتجهوا نحو العناية بالزراعة
أو الصناعة .

وهذه مسألة هامة توضح لنا لماذا كان هذا الاقليم الغنى غير منتج
انتاجا يتناسب مع غناه الطبيعي ونشاط أهله .

الأسس تخطيط التعليم في الاقليم الشمالى

على أساس هذا التحليل الاجتماعى والنفسى والاقتصادى نستطيع أن
نقول أنه يجب أن تراعى مجموعة من الأسس في تخطيط التعليم وهذه
الأسس لها جذور تاريخية عميقة وهى :

فى - الانتاج الاقتصادى متركز فى التجارة وينبغى العمل على تحويله
الى ميدانى الصناعة والزراعة وهذه عملية ليست سهلة فى الظاهر ،
ولكن يمكن أن تتحقق اذا بذلت الجهود نحو اشعار الناس بالاستقرار
والاطمئنان وقد بدأوا فعلا يشعرون بهما منذ تمت الوحدة فى العام
الماضى .

٢ - الانتاج الاقتصادى لازال فرديا وينبغى العمل على تحويله الى
الميدان الجمعى ميدان الشركات وجمعيات التعاون وهذه أيضا مسألة
ليست سهلة ولكن يمكن أن تتحقق بمجهود بسيط متى شعر الناس
بالاستقرار والاطمئنان وضمنت لهم الدولة المستقرة حماية ثرواتهم ووجه
التعليم فى نفس الاتجاه فعنى بنشر الوعى التعاونى فى صورة عملية فى
المدارس والمعاهد التعليمية على اختلاف أنواعها وكذلك ادارة المزارع
الملحقة بالمدارس الريفية ودور المعلمين الريفية والمدارس الزراعية ادارة
تعاونية وكذلك المصانع الملحقة بالتعليم الفنى وغير ذلك . وبهذا الشكل
يمكن أن توجه كل القوى الى زيادة الانتاج وتدريب الناس على الانتاج
التعاونى .

وبذلك نعمل حقا على تدعيم أركان المجتمع التعاونى القوى السليم .

٣ - ان مسائل التعليم لايمكن فصلها عن تاريخ التعليم وتطوره فى
الجهة التى ظهرت فيها .

٤ - ان قيام نظام معين مهما بدى سوؤه لابد أن يكون قد ظهر أول
ماظهر سدا لحاجات معينة فى وقت معين . وقبل أن نتناوله بالنقد
والحذف والتغيير ينبغى أن نعرف ظروف قيامه وما طرأ على هذه
الظروف من تطورات حتى نسترشد بذلك فى التعديل أو التغيير أو
الابقاء .

٥ - ان ادخال نظام تعليمى على آخر يحتاج الى دقة واثريث ودراسة
عميقة لكل من النظامين وتحليل دقيق لزايا وعيوب كل منهما حتى يؤخذ
بمميزات كل ويمكن وضع نظام قوى يأخذ من كل بميزاته ويكون له فى
كل من الاقليمين أصول تاريخية واجتماعية واقتصادية وسياسية .

ومن حسن الحظ ان أسس الاقليمين كما سبق أن ذكرنا واحدة ولكن
القشرة هى التى تأثرت بعهود الفساد والاستعمار ولذلك ينبغى أن نلجأ

الى التعمق في هذه القشرة حتى نصل في مسائلنا التعليمية الى جذورها
الاولى ونبنى عليها أسس التعليم الحديثة .

٦ - ان الدراسة المقارنة لنظم التعليم في العالم من الأهمية بمكان لكل
من يريد أن يحقق له أو يوجهه ولا نقصد بذلك نقل أى نظام من أقليم
الى آخر أو من دولة الى أخرى لمجرد نجاحه في جهة من الجهات ، وإنما
نقصد بذلك الدراسة المقارنة التى توضح عوامل النجاح والفشل فى جل
لمشكلات والاستعانة بها فى وضع الخطط التعليمية المحلية مستعينين
بـ خبرات من سبقونا فى هذا الميدان .

٧ - ان التعليم فى أية جهة من الجهات هو مشكلة الناس والطلاب
والعلمين ومن واجب المهيمنين عليه أن يعاونوا هؤلاء جميعا على حل
مشكلاتهم واثارة الوعى نحو هذه المشكلات ونحو الحلول المقترحة
وعرضها للمناقشة والنقد والدراسة قبل البت فى المسائل التعليمية
المعرضة .

خاتمة :

لم يكن القصد من هذا الحديث أن أتعلم فى دراسة نظم التعليم فى
الاقليم الشمالى بقدر ما حرصت فى هذه الفترة القصيرة على أن أعرض
صورا لبعض الانطباعات التى تركتها زيارتى لهذا الجزء من جمهوريتنا
العربية المتحدة فأبرز بعض خصائص التعليم هناك داخل الإطار العام
للتعليم فى الجمهورية كلها وأن ادعو الى دراسة كل مشكلة دراسة جذرية
محلية ومقارنة ، قبل البت فى أى موضوع من الموضوعات وأن نلاحظ ان النظم
التي نضعها لها مرونيتها بحيث تتناسب مع كل جهة من الجهات وبحيث تمكن
المنفذين من أن يتصرفوا داخل الإطار العام بما يناسب الظروف المحلية
وبذلك نستطيع أن نوجد مجالا لنمو شخصيتنا فى الأجهزة المركزية
وشخصياتنا فى الأجهزة التنفيذية .

ثم ان تخطيط التعليم يتطلب تحديد فلسفة متجددة فى التربية فى
الجمهورية تمكنا من أن نخطط فى دائرتها فكما أن نظامنا السياسى لم
يستقر إلا بعد أن حددنا فلسفة حياتنا السياسية بالحياد الإيجابى
المستمد من واقعنا التاريخى والاقتصادى والاجتماعى فمن الواجب علينا
أن نبدأ بتجديد فلسفة تربوية عربية مستمدة من واقعنا السياسى
والتاريخى والاقتصادى والاجتماعى وعلى ضوء هذه الفلسفة نستطيع
أن نخطط فى التعليم وأن نوجهه الى تحقيق أهدافه داخل إطار هذه
الفلسفة العريضة التى حددناها وعرفناها وعرفها الناس وارتضوها
لأنفسهم وعلى ضوء هذه الفلسفة نستطيع أن نقوم أعمالنا فى التعليم
فنعرف فى أى اتجاه نسير وأى شوط قطعنا فى السير .

تجربة الوحدات الدراسية في بعض المدارس الابتدائية (١)

للدكتور محمد خليفة بركات مدير هيئة البحوث الفنية

أولا - قانون التعليم الابتدائي سنة ١٩٥٣

كان التعليم في المرحلة الاولى قبل سنة ١٩٥٣ يقوم على أساس الازدواج أو التعدد فكانت هناك المدرسة الابتدائية ، والمدرسة الاولى ، والكتاب ، والمدرسة الاجنبية ، وكان هناك اختلاف واضح بين مناهج كل منها . فكانت مواد الدراسة من لغة وحساب وهندسة وتاريخ وجغرافيا وعلوم ورسم وغيرها تزيد تارة وتنقص تارة أخرى ، حتى صدر قانون التعليم الابتدائي (رقم ٢١٠ لسنة ١٩٥٣) فوحد مدارس المرحلة الاولى وأصبحت هناك مدرسة واحدة لها نظام واحد .

وقد نصت المادة رقم ١٤ منه على أن مواد الدراسة هي : القرآن الكريم والدين واللغة العربية والاناشيد والحساب والهندسة العملية والتاريخ والجغرافيا والتربية الوطنية ومشاهد الطبيعة ومبادئ العلوم وقواعد الصحة والرسم والاشغال اليدوية (على اختلاف أنواعها) والتربية البدنية .

ثانيا - قانون التعليم الابتدائي سنة ١٩٥٦

وفي سنة ١٩٥٦ صدر القانون رقم ٢١٣ في شأن التعليم الابتدائي ، وقد نصت المادة رقم ١٢ منه على ما يأتي نـ

« الدراسة في المرحلة الابتدائية تدور حول موضوعات اجتماعية واقتصادية وصحية وترويقية ذات صلة مباشرة بحياة التلميذ وتكوين شخصيته . وينبغي أن يترتب على دراسة هذه الموضوعات تغطية الاساسيات في المواد المختلفة مثل القرآن الكريم والدين واللغة والمواد الاجتماعية والعلوم والصحة والحساب والاناشيد والموسيقى والتربية الرياضية والرسم والاشغال العملية »

وفي المذكرة الايضاحية لهذا القانون نجد ما يأتي نـ

« ... عنيت المادة ١٢ بالدراسة في المرحلة الابتدائية بجعلها متجهة نحو تكوين الشخصية وملتصقة بحياة التلاميذ ، وروعى في نفس الوقت أن تشجع الدراسات التي تدور حول موضوعات ، فتصبح الدراسة أكثر تشويقا وأعظم فائدة ، واتجهت المادة كذلك الى أن يعنى بتغطية الاساسيات في المواد المألوفة . وقد صيغت المادة بحيث تسمح بانتقال تدريجي من النظام الحالي الى النظام المقترح ، ففيها من المرونة ما يكفي للسير بالطرق المألوفة وما يشجع على أحدث الطرق واسلمها من وجهة نظر التربية » .

(١) يشترك في الاشراف على تجربة الوحدات الدراسية : السيدة صفية بسيم - السيدة ملكة النهري - السيدة سعاد حامد - السيد/ أحمد فريد السيد عليوة ابراهيم .

ثالثاً - الميادين الدراسية :

وتنفيذا للقانون الجديد قامت ادارة البحوث الفنية بدراسة المادة ١٢ وكيفية تحويلها الى خطة دراسية ، فبدأت باعداد كتاب «المدرسة الابتدائية - أهدافها وميادين الدراسة فيها» كمحاولة جديدة في هذا الاتجاه ، رسمت فيه خطوطاً عامة عريضة لميادين الدراسة في المدرسة الابتدائية ، بحيث تكون هذه الميادين صورة متناسقة متكاملة لمنهج جديد للمرحلة الابتدائية ، كما اقترح الكتاب لكل صف عدداً من الميادين المتداخلة المتكاملة ينتظم كل منها عدة موضوعات جديدة بالدراسة ، بحيث تتسق مع ما درس في الصفوف السابقة ، وما يدرس في الصفوف التالية .

ولم تتقيد هذه الميادين وما تضمنتها من موضوعات بالتقسيمات المألوفة للمواد الدراسية التقليدية كاللغة والحساب والمواد الاجتماعية ... الخ ، اذ أن دراسة هذه الميادين سوف تخترق الحواجز القائمة بين هذه المواد وتربطها بأسلوب وظيفي طبيعي .

كما حدد الكتاب لكل ميدان من ميادين الدراسة ما يناسبه من المهارات والعادات والاتجاهات التي يجب أن يكتسبها الطفل في مجالات الدراسة المختلفة .

وفيما يلي توزيع عام لوحدات الدراسة التي اقترحها الكتاب :-
الصف الاول :

١ - مدرستي وكيف أعيش فيها

٢ - أسرتي

٣ - طيورنا وحيواناتنا المحبوبة

الصف الثاني :

١ - قريتي (أو الحي الذي أعيش فيه)

٢ - العاملون في القرية (أو الحي)

٣ - حياة الطيور والحيوانات والنباتات

الصف الثالث :

١ - السوق (في القرية أو الحي)

٢ - وسائل النقل والانتقال

٣ - وسائل الاتصال بين الافراد والجماعات

٤ - استغلال الانسان لمصادر الثروة الطبيعية

الصف الرابع :

١ - مديرتي (أو محافظتي)

٢ - حياة الآخرين في بيئات مختلفة في مصر

٣ - أجدادنا

الصف الخامس :

- ١ - الجمهورية العربية المتحدة
- ٢ - بعض المخترعات الحديثة وأثرها في حياتنا
- ٣ - الوطن العربي

الصف السادس :

- ١ - مسئولياتنا الاجتماعية والاقتصادية
 - ٢ - محاصيلنا الرئيسية
 - ٣ - المشروعات الانتاجية والخدمات العامة
 - ٤ - الجمهورية العربية المتحدة والدول الاخرى
- وقد أشار الكتاب الى النقاط الهامة الآتية :-

- ١ - أن هذه الميادين المقترحة تعتبر نواة الدراسة في كل فرقة ، وأن جزءا كبيرا من المنهج الحالي سوف يغطى عند تناول المشكلات والموضوعات التى تشتمل عليها هذه الميادين بطريقة وظيفية متماسكة متكاملة لها معناها وهدفها بالنسبة للتلاميذ .
- ٢ - يشتمل كل ميدان من ميادين الدراسة على عدة اقتراحات بعدد من الموضوعات التى يمكن أن تندرج تحته ، ويمكن اضافة موضوعات اخرى متى رأى المدرس ضرورة لهذا .
- ٣ - تؤلف ميادين الدراسة في المرحلة كلها صورة متكاملة تبدأ بخبرات الطفل المحدودة في بيئته المدرسية والمنزلية ، ثم تتسع الدائرة تدريجيا حتى تشمل القرية او المدينة التى يعيش فيها فالمديرية او المحافظة ، فالإقليم الجنوبى من الجمهورية العربية المتحدة ، فالجمهورية المتحدة فالمجتمع العربى ، حتى نصل فى النهاية الى المجتمع العالمى .
- ٤ - يجب رسم خطة عامة للعام الدراسى بأكمله تشتمل على ميادين مختلفة بحيث يراعى أن دراسة الميدان الواحد تستغرق فترة بين الشهرين والثلاثة أشهر حتى لاتتلفى دراسة ميدان معين على بقية الميادين المقترحة للفرقة الواحدة .
- ٥ - ينبغى ألا تغفل المدرسة جانب المناسبات والأعياد القومية والدينية ، فهذا الجانب لا تقل أهميته عن الوحدة ، ويجب أن يسير مع الوحدة جنباً الى جنب ، كما أن له قيمته فى نمو التلاميذ وفى تقديرهم للتراث الاجتماعى والثقافى ، كما أن له أهميته فى تشجيعهم على التعبير الفنى وتدريبهم على مهارات القراءة والكتابة وغيرها . وقد يكون فيه المجال والفرص الكثيرة لتدريس بعض المواد كالتربية الرياضية والموسيقى التى قد لاتغطيها الميادين الدراسية بنسبة كبيرة .
- ٦ - السير بطريقة الوحدات لايتعارض مع الرحلات التى تنظمها المدرسة لاطفالها ولا تدخل فى نشاط الوحدة ، فالرحلات جانب هام من جوانب النشاط المدرسى .

رابعاً - متى بدأت التجربة ؟ وكيف سارت ؟؟ .

١ - بدأت ادارة البحوث اتقنية بتنفيذ التجربة بوحدات كانت قد أعدتها النقطة الرابعة ومجلس الخدمات .

وكانت النقطة الرابعة قد بدأت بناء وحدات دراسية للمرحلة الابتدائية في سنة ١٩٥٥ وهذه الوحدات هي : مدرستي - أسرتي للصف الاول - بلدي للصف الثاني - الزراعة ، مسئولياتنا المدنية ، مسئولياتنا الاقتصادية للصف الخامس .

ثم قام مجلس الخدمات في سنة ١٩٥٦ ببناء وحدات أخرى بقصد ايجاد وحدات تغطي الصفوف الدراسية في المرحلة الابتدائية مع الوحدات التي بنتها النقطة الرابعة ، ومن هذه الوحدات : أنا نظيف للصف الثاني - الطيور للصف الثالث - الالبان للصف الرابع - السمن للصف السادس .

٢ - في سبتمبر سنة ١٩٥٥ صدر قرار بشأن انشاء ادارة البحوث الفنية والمشروعات ، لتختص بوضع سياسة البحوث والمشروعات التربوية والتعليمية بما يتفق وسياسة الدولة في ميدان التربية والتعليم .

٣ - في صيف سنة ١٩٥٦ قامت ادارة البحوث الفنية بالاشتراك مع ادارة التعليم الابتدائي بتدريب عدد من مفتشي ومفتشات الاقسام وعدد من المدرسين والمدرسات بالمرحلة الابتدائية على فكرة الوحدات الدراسية وفلسفتها وبناء مراجعها وطرق تنفيذها .

٤ - في بدء العام الدراسي (اكتوبر سنة ١٩٥٦) شرعت ادارة البحوث الفنية في تنفيذ تجربة الوحدات الدراسية بتطبيق الوحدات التي سبق أن أعدتها النقطة الرابعة ومجلس الخدمات ، فاختارت عينات من المدارس الابتدائية في أربع مناطق هي : القاهرة الشمالية - القاهرة الجنوبية - الجيزة - بنها ، وجعلتها ١٣ مدرسة ، وطبقت التجربة في ١٨ فصلاً منها .

وقد روعي في اختيار المدارس التي تجري فيها التجربة اختلاف أوساطها وامكانياتها فجاءت بين مدارس متحضرة مثل الزمالك والمعادي ودار السلام ، ومدارس عمال وكادحين مثل مدرسة الاشراف بالمنيل وأبو الفتوح ببولاق ، والحنفي بالسيدة زينب ، مدارس ريفية مثل أم خنان والقناطر الخيرية وقلوب النموذجية .

٥ - كونت ادارة البحوث الفنية مجموعات من أعضائها ومن مفتشي الاقسام ، ومن ممثلين من الادارة العامة للتعليم الابتدائي ، تولت كل مجموعة الاشراف على تنفيذ وحدة معينة في فصل واحد في ثلاث مدارس ، فمثلاً وحدة « أنا نظيف » للصف الثاني كانت تجرب في ثلاث مدارس هي الزمالك المشتركة والاشراف بالمنيل والوحدة المجمعنة بأم خنان وكان يشرف على المدارس الثلاث

مجموعة من تلك المجموعات التي كونتها ادارة البحوث .

٦ - كان من الاسس التي اتفق عليها عند تجريب الوحدات الدراسية في ذلك العام ١٩٥٧/٥٦ أن يكون المستوى التحصيلي الذي يصل اليه التلاميذ بعد الانتهاء من دراسة الوحدات مساويا للمستوى التحصيلي الذي نص عليه المنهج الدراسي القائم في ذلك العام .

٧ - قامت ادارة البحوث بالاستعانة بادارة الوسائل التعليمية باعداد فيلم عن تنفيذ « وحدة مدرستي » في مدرسة دار السلام ، ويبين الفيلم مراحل العمل في الصف الاول من المدرسة الذي طبق وحدة مدرستي .

٨ - في يناير سنة ١٩٥٧ قامت الادارة بعمل تدريب شامل لعدد من مفتشي ومفتشات الاقسام ، ونظار وناظرات ومدرسين ومدرسات من التعليم الابتدائي ، شرحت فيه فلسفة الوحدات الدراسية وطرق بناء مرجع الوحدة والميادين المقترحة للصفوف الست الابتدائية التي جاءت في كتاب « المدرسة الابتدائية » الذي أصدرته ادارة البحوث في ذلك الوقت .

٩ - وجدت ادارة البحوث أن الوحدات التي تطبق في المدارس - وهي اما وحدات ينتها النقطة الرابعة أو وحدات بنائها مجلس الخدمات - لا تتفق مع الميادين التي وضعت في كتاب المدرسة الابتدائية ، فرئى استبعاد بعض وحدات منها مثل : أنا نظيف للصف الثاني - الطيور للصف الثالث - مسئولياتنا الاقتصادية للصف الخامس - مسئولياتنا المدنية للصف الخامس - السوق للصف السادس .

١٠ - فكرت ادارة البحوث الفنية في بناء وحدات جديدة تتفق مع الميادين المقترحة ، فكانت لجانا تضم أعضاء ادارة البحوث وعددا من المفتشين والمفتشات والنظار والناظرات والمدرسين والمدرسات الذين درّبوا في ذلك العام ١٩٥٨/٥٧ فتم بناء الوحدات الآتية :
أسرتي للصف الاول

حول مدرستي للصف الثاني

السوق للصف الثالث

الخدمات التي تقدمها لنا مدينة القاهرة للصف الرابع

قناة السويس للصف الخامس

خامسا - سير التجربة في عام ١٩٥٨/٥٧

١ - في ذلك العام تم تنفيذ وحدة أسرتي ومدرستي بالصف الاول من جميع المدارس التي تمت بها التجربة في العام الماضي ١٩٥٧/٥٦

٢ - توسعت ادارة البحوث الفنية في التجربة بأضافة مدارس أخرى الى المدارس التي تمت بها التجربة في العام الماضي مع مراعاة أن تكون المدارس الجديدة من المدارس التابعة لمفتشي الاقسام الذين

كانوا يشرفون على التجربة في المدارس السابقة ، وقد صارت جملة المدارس التي تنفذ بها التجربة في الصف الاول ٣٨ مدرسة

٣ - تم اختيار عينات من المدارس بمنطقتي الفيوم والاسكندرية لتنفيذ التجربة بها .

٤ - تابعت ادارة البحوث الفنية تجربة الوحدات في الصفوف التالية للصفوف التي سبق فيها التجريب في العام الماضي .

٥ - في ابريل سنة ١٩٥٨ عقدت حلقة أخرى للمناقشة والتدريب بادارة البحوث الفنية حضرها اساتذة من كلية التربية وأعضاء البحوث الفنية وعدد من مفتشي ومفتشات الاقسام ومدرسون ومدرسات ونظار وناظرات من التعليم الابتدائي ، وقد نوقشت في هذه الحلقة الاسس التي وضعت عليها الميادين الدراسية ، كما عرضت فلسفة الوحدات الدراسية . وشرح بالتفصيل كيفية بناء مرجع الوحدة .

وقد قسم أعضاء الحلقة الى أربع مجموعات لكل مجموعة موجة من اساتذة التربية وعضو من البحوث ، ومفتش قسم ، وبكل مجموعة عشرة من المدرسين والمدرسات وذلك لبناء وحدات جديدة تتفق مع الميادين المقترحة من قبل وذلك لان الوحدات التي وضعت قبل ذلك غير كافية .

وعقدت المجموعات عدة جلسات واجتماعات ، وانتهت الى بناء الوحدات الآتية :-

للصف الاول

الطيور والحيوانات

للصف الثاني

اشخاص نحتاج اليهم

الطيور والحيوانات والنباتات

للصف الثالث

وسائل النقل والانتقال

كيف اتصل بالناس

الصناعات المحلية

الحياة في الريف

الشتاء والصيف

الماء والهواء والشمس

للصف الرابع

حكومتى

٦ - في مايو سنة ١٥٩٨ قامت ادارة البحوث الفنية بمحاولات لقياس المستوى التحصيلي الذي وصل اليه التلاميذ الذين يدرسون بطريقة الوحدات ، ومقارنتهم بأقرانهم ممن يدرسون بالطريقة التقليدية .

٧ - قامت ادارة البحوث الفنية بالاشتراك مع ادارة الوسائل التعليمية باعداد فيلمين هما :

أ - فيلم عن لوحة الخبرة ، واخذ في مدرسة أبو الفرج للبنات ، يوضح طرق استعمال لوحة الخبرة في اللغة العربية في وحدة مدرستي ، وفي المناسبات .

ب - فيلم المعلم في الوحدة ، واعد في مدرسة علي مبارك للبنين .

وقد وصل خطاب من ادارة الوسائل التعليمية الى ادارة البحوث الفنية تخطر فيها بوصول أفلام خام ، وقرب طبع الأفلام السابقة وارسالها الى ادارة البحوث .

هذا وقد استخدمت النسخ الوحيدة التي تم طبعها من هذه الافلام في التدريبات المختلفة للقادة في التعليم الابتدائي بواسطة الهيئة السابقة التي كانت تشرف على تجربة الوحدات في ادارة البحوث قبل نقلهم الى الوزارة المركزية ، وما زالت هذه الافلام في حوزتهم حتى الآن .

٨ - اتفق على عدم تنفيذ التجربة في الصفين الخامس والسادس ، نظرا لاتخاذ مبدأ مدرس المادة ومفتش المادة مما يتعذر معه تنفيذ التجربة .

سادسا - سير التجربة في العام الحالي ١٩٥٩/٥٨

١ - تقرر أن تسير التجربة في المدارس هذا العام حسب النمو الطبيعي أي أن كل فصل أجريت فيه التجربة في العام الماضي استمر التطبيق في هذا العام في الفرقة التالية له .

٢ - تقرر زيادة فصول الصف الاول في كل مدرسة من مدارس التجربة واطافة بعض المدارس الاخرى حتى أصبحت مدارس التجربة ٥٦ مدرسة هذا العام .

تنفذ التجربة كالآتي :-

٥٧ فصلا بالصف الاول

٤٥ فصلا بالصف الثاني

١٥ فصلا بالصف الثالث

٢ فصلان بالصف الرابع

١١٩ مجموع فصول التجربة في هذه المدارس

٣ - وقد حدث نتيجة لهذه الزيادة احتياج المدارس لمبالغ اضافية تسد بها بعض أوجه النشاط التي لا يمكن الاستغناء عنها في التجربة .

وقد وافقت الوزارة على صرف مبلغ ٥٠٠ مليم ر ا ج سنويا لكل فصل من فصول التجربة ولم تصرف أكثر المناطق هذا المبلغ للمدارس حتى الآن . ورغم ذلك فهناك تقدم ملموس في سير التجربة .

٤ - ويبدو ان المفتشين والنظار والمدرسين أصبحوا أكثر المماطرية العمل - حتى أنه حين تغيرت الهيئة التي كانت تشرف على التجربة من إدارة البحوث - سارت المدارس من تلقاء نفسها فترة من الوقت الى أن تم تنظيم الاشراف عليها من الادارة .

ومما شجع الادارة على السير في اجراء التجربة تحمس القائمين بالتنفيذ في المدارس . وقد استأنفت ادارة البحوث عقد اجتماعات دورية مع هؤلاء المسؤولين لتبادل وجهات النظر والاتفاق على خطط المستقبل .

٥ - وستقوم ادارة البحوث فيما تبقى من العام الدراسي باعداد اختبارات تحصيلية في بعض المدارس في فصول التجربة في الصفين الاول والثاني كما تجرى نفس هذه الامتيازات على فصول تسير بالطريقة التقليدية حتى يمكن مستقبلا قياس مدى استفادة تلاميذ فصول التجربة

٦ - كما سيعمل تقويم للوحدات نفسها بحيث تعدل في ضوء التجربة ويشترك في هذا التقويم جميع القائمين بتنفيذ التجربة .

٧ - هذا وقد اتضح للادارة ان العمل في منطقتي الفيوم والاسكندرية ينقصه الكثير من الاتصال الشخصي بالقائمين بالعمل في تلك المناطق . فنظمت الادارة حملة بحيث أمكن لبعض أعضاء هيئة البحوث زيارة هذه المناطق، كما أعد تدريب حضره وفدا منطقتي الاسكندرية والفيوم واشتمل التدريب على زيارات لبعض المدارس بالقاهرة وندوات لتبادل الآراء وكان من نتيجة هذا التدريب ان تحسن مستوى العمل في هاتين المنطقتين كما اتضح عند زيارة بعض أعضاء هيئة ادارة البحوث لهما .

٨ - هذا وقد استصدرت ادارة البحوث الفنية عن طريق ادارة التعليم الابتدائي عدة منشورات أرسلت للمناطق خاصة بعدم نقل المدرسين القائمين بالتجربة واخلاء المفتشين المشتركين فيها من بعض أعمالها وبمنع دخول طالبات وطلبة معاهد المعلمين والمعلمات في تلك الفصول . . . وغيرها من المنشورات . وقد طبقت المناطق هذه المنشورات في حينها وأغفلتها بعد ذلك بالرغم من ضرورة مراعاتها ستويا .

سأما - خطة العام القادم ١٩٦٠/٥٩

أما بالنسبة لما ستقوم به الإدارة في العام القادم ١٩٦٠/٥٩ فقد رثى في ضوء التطورات التى تمت عمل ما يأتى نـ

- ١ - مراجعة الوحدات الدراسية التى تم تنفيذها وذلك عن طريق عقد لجان من السادة أعضاء الإدارة والخبراء والمدرسين والنظار والناظرآت والمفتشين والمفتشات الذين اشتركوا في التنفيذ .
- ٢ - تصنيف الموضوعات التى تشتمل عليها مجلات الاطفال وكتب القراءة الحرة واختيار مايمكن أن يتخذ منها كمراجع للوحدات .
- ٣ - مراعاة النمو الطبيعى في تجربة الوحدات ، بالنسبة للمدارس التى تهجر ب فيها ، فالمدارس التى تطبق فيها الوحدات في الصف الاول مثلاً يستمر تطبيقها في العام القادم في الصفين الاول والثانى . . . وهكذا أى بزيادة ٥٦ فصلاً بالصف الاول .
- ٤ - تقويم الوحدات الدراسية وذلك بأن تقوم الإدارة باختيار عشرة فصول في الصف الثالث الابتدائى خمسة منها تمثل فصول الوحدات الدراسية التى بدأ التنفيذ فيها منذ الصف الاول ، وخمسة أخرى تسير بالطريقة التقليدية وتمثل مجموعة المقارنة . وتقوم الإدارة بالاشراف على سير الدراسة في هذه الفصول العشرة طوال العام للتوصل في نهاية السنة الى معرفة الفرق بين الطريقتين من حيث المستوى التحصيلى ونمو شخصيات التلاميذ
- ٥ - ويتصل بالعملية السابقة بحث التغيرات التى تطرأ على المدرسين والمدرسات الذين اشتركوا في التنفيذ وذلك في مجال النمو المهنى نتيجة تنفيذ الوحدات الدراسية ، وتنظيم الاشراف عليها من ادارة البحوث .
- ٦ - في ضوء نتائج تقويم التدريس بطريقة الوحدات الدراسية والتأكد من صلاحية الوحدات بعد مراجعتها ، يتفق مع ادارة التعليم الابتدائى وادارة معاهد المعلمين والمعلمات على خطة التوسع في التجربة .

التخطيط الاجتماعي العام في المدرسة

ملخص للمحاضرة التي أقيمت في ٩٥٨/٧/٥

للدكتور مختار حمزة

مدير الإحصاء بوزارة التربية والتعليم

لكي نستطيع أن نتناول موضوع التخطيط الاجتماعي بالمدرسة لابد لنا من أن نقف قليلا عند أنواع التخطيطات الأخرى القائمة بالمدرسة مثل التخطيط التعليمي والصحي والرياضي . فالمدرسة تتضمن عدا التخطيط الاجتماعي أنواعا أخرى من التخطيطات بعضها قديم قدم المدرسة نفسها منذ آلاف السنين مثل التخطيط التعليمي وبعضها وجد في مراحل تالية مثل التخطيط الصحي والتخطيط الرياضي ، ولعل أحدثها جميعا هو التخطيط الاجتماعي .

فالتخطيط التعليمي هو كما ذكرنا أقدم هذه التخطيطات نشأ مع وظيفة المدرسة التي لم تكن تتعدى مهمة تلقين المعلومات وحشوها في أذهان التلاميذ دون اهتمام بأعدادهم للحياة كمواطنين صالحين في المجتمع . ولم تكن تهتم بهم كأفراد لهم مشاكلهم التي ينبغي تناولها ومحاولة إيجاد حلول لها . كما لم يكن للنشاط الثقافي أو للتربية الرياضية أو الاجتماعية أي مجال أو مكان . وكانت البرامج التعليمية تخطط في المكاتب بعيدا عن المدرسة ثم تفرض فرضا على التلاميذ الذين لم يكن من السهل عليهم هضمها . ثم مرت السنون وتغيرت فلسفة المدرسة وتغيرت بالتالي الوسائل التي كانت تتبع في التخطيط التعليمي فأصبح المدرس يشترك اشتراكا فعليا في وضع المناهج التعليمية وفي تأليف الكتب المدرسية .

وبتغير فلسفة المدرسة ظهر التخطيط الرياضي الذي يتبلور في صورة حصر الامكانيات الموجودة بالمدرسة مثل الملاعب والأفنية وأنواع النشاط الرياضي الذي يمكن للتلاميذ ممارسته مثل كرة القدم أو السباحة . وفي ضوء هذا يمكن تخطيط البرنامج الرياضي ورسم الصورة المتوقعة للمجال الرياضي ، وبذلك تتم مهمة تخطيط الخدمات الرياضية التي يمكن أن تقدمها المدرسة لتلاميذها . . . وعلى مثل هذا النمط يتم التخطيط الصحي من كشف دوري إلى تغذية إلى نشر وسائل النظافة وإلى غير ذلك من الخدمات .

أما عن التخطيط الاجتماعي فإننا نجد أنه يستهدف رسم برامج وقائية وأخرى علاجية وثالثة انشائية أو بنائية . كما يستهدف أيضا تناول التلاميذ كأفراد وكجماعات بحيث تنعكس كل هذه الخدمات في النهاية على التلميذ حتى توفر له الجو الذي يحقق له نموا متزنا في جميع النواحي من تعليمية واجتماعية ورياضية . . . الخ وبحيث يكون هذا النمو متكاملا غير شاذ في ناحية واحدة على حساب النواحي الأخرى . وهذا يتطلب

تضافر جهود جميع القائمين بالعمل في المدرسة لامكان وضع وتحقيق البرامج والعمليات الاجتماعية .

ولعل هذه النقطة تدعونا لأن نتساءل عن ماهية البرامج الاجتماعية . . ومتى وكيف توضع ؟ ومن الذى يضعها ؟ . . هل يضعها ناظر المدرسة أم المدرسون أم الاختصاصى الاجتماعى ؟

أما عن ماهية البرامج الاجتماعية في المدرسة فنستطيع ان نذكر نماذج منها تتمثل في صورة جمعيات النشاط المختلفة والهوايات والأندية المدرسية ومراكز الخدمة العامة وغيرها من نواحي النشاط الاجتماعى بالإضافة الى الاهتمام بالحالات الفردية التى لها من الأهمية مايدعو لأن يكون لها مكان بارز عند وضع التخطيط الاجتماعى .

وأما عن المسئول عن وضع هذه البرامج ، فاننا نرى أن الناظر في بعض المدارس هو الذى ينفرد بوضع الخطة وليس على الباقين الا تنفيذها . وفي مدارس أخرى يعتمد الاختصاصى الاجتماعى الى اعداد الخطة ثم اعتماده من ناظر المدرسة لتصبح قابلة للتنفيذ . وكلا هذين الاجراءين خاطيء بلا شك اذ ينبغى أن يشترك الجميع في وضع الخطة وأن يستفاد من جهود وآراء كل شخص بالمدرسة . ولهذا كان لزاما على الاختصاصى الاجتماعى أن يعمل على كسب جميع من يعملون بالمدرسة ، فالاختصاصى الاجتماعى الناجح هو الذى يعيش تماما في جو المدرسة ويندمج فيه ويتعاون مع جميع افرادها مكونا علاقات طيبة مع العاملين فيها حتى يستطيع بالتالى أن يحصل على تعاونهم معه وحتى يستطيع أن يستغل امكانياتهم وخبراتهم ومهاراتهم وجهودهم في سبيل تحقيق الاهداف الاجتماعية للمدرسة . ويرتبط بهذا المستوى من العلاقات ضرورة عقد اجتماعات مستمرة بين الاختصاصى الاجتماعى وناظر المدرسة باعتباره رئيسا للمؤسسة وبين الاختصاصى والمدرسين باعتبارهم اعضاء فعالين في لجان النشاط المختلفة . والاختصاصى الاجتماعى في هذه المواقف هو مولد الطاقة الذى يبعث القوى في نواحي النشاط وهو الذى يقودها بالطريقة المناسبة وبالاسلوب الذى لايتعارض مع كيان الآخرين .

بعد أن تحدثنا عن ماهية البرامج الاجتماعية ثم عن المسئول عن هذه البرامج ، بقى علينا أن نتحدث عن الوقت الذى يتم فيه التخطيط العام لها . يتم التخطيط الاجتماعى ، ويشمل التخطيط العام للبرامج المختلفة، في بدء العام الدراسى . ويتم هذا التخطيط بعد دراسة الامكانيات القائمة وحصر كل نواحي القوة في كل من يعمل بالمدرسة للاستفادة منها واستغلالها ومعرفة الموارد المالية الموجودة . وفي ضوء هذا المسح وهذه البيانات يمكن تحديد الاطار العام والخطوط العريضة للموضوع وما يمكن أن يعترض تنفيذه من مشكلات أو صعوبات .

وينبغى أن تتضمن سياسة التخطيط العام الاهتمام بالبرامج الوقائية بجانب اهتمامها بالبرامج العلاجية ، بل أن الجانب الوقائى ينبغى أن ينال الاهتمام الاكبر . وتتلور الناحية الوقائية في صورة بحث البيئية التى يعيش فيها التلاميذ حيث تختلف من اقليم لاقليم بل ومن حى الى آخر . ويتبع هذا التغير اختلاف في طبيعة العمل واختلاف في سياسة التخطيط .

فالتخطيط الاجتماعي في مدارس التعليم العام غيره في التعليم الفني في نواح كثيرة وهو غيره أيضا في معاهد المعلمين . ويختلف الأمر كذلك بالنسبة للبنين والبنات ، فالعمل مع الذكور غير العمل مع الإناث .

ومع ذلك فإن هناك أهدافا عامة مشتركة في كل هذه الصور ، إذ يجب أن تهدف هذه البرامج في النهاية إلى تحقيق التكيف السليم للتلميذ مع بيئته في الحاضر والمستقبل وأن تتاح له فرص النجاح والرقى وأن يشعر أنه جزء مهم في المجتمع الذي يعيش فيه .

ومن المبادئ الهامة في التخطيط الاجتماعي إشراك التلاميذ في وضع البرامج وهذا يتوقف على مستوى التلاميذ أي على المرحلة التعليمية التي ينتمون إليها . فتلميذ المرحلة الابتدائية قد لا يستطيع أن يحقق اشتراكا جديا في وضع البرامج بينما نستطيع أن نتوقع من طالب الجامعة أن يشترك اشتراكا ايجابيا فعلا ، وبين هذا وذاك نجد تدرجا وخاصة بالنسبة لبرامج النشاط الجماعي .

ويجب على الاخصائي الاجتماعي أن يحتفظ بصورة كاملة للنشاط في المدرسة كي يستطيع أن يقوم نفسه وبرامجه والنشاط الاجتماعي بالمدرسة . كما يجب أن تكون لديه صورة واضحة عن كل تلميذ تتضمن نواحي قوته ونواحي ضعفه . وليس من المفروض أن يقوم هو بعمل هذه الصورة بمفرده ولكنه ينبغي أن يعتبر نفسه مسئولا عن هذه النواحي وملاحظة وتسجيل المعلومات التي تعتبر ذات أهمية وقيمة في العملية الاجتماعية .

والمفروض في الاخصائي الاجتماعي أن يعمل وأن يلاحظ مالا يستطيع غيره عمله أو ملاحظته في المجال الاجتماعي حتى يشعر الجميع بأهمية عمل الاخصائي الاجتماعي . وكما سبق أن ذكرنا فإن الهدف في النهاية من هذا العمل وتلك الجهود ومن أنواع النشاط المختلفة إنما هو خدمة التلميذ الفرد ومحاولة مساعدته على تحقيق التكيف السوي . على أن جهود الاخصائي الاجتماعي في المدرسة يجب أن تقف عند حدها بالنسبة للحالات المعقدة التي يمكن لغيره من الاخصائيين المتفرغين لهذه العملية والمتخصصين في هذا النوع من الخدمات بمكاتب الخدمة الاجتماعية المدرسية أن يتناولوها ، بينما يوفر جهده هو للحالات التي يمكن أن تستجيب بسرعة حرصا مصلحة المجموع .

وبعد ، فأننا نستطيع أن نتبين من هذا أن التخطيط الاجتماعي في المدرسة يجب أن يرسم وأن يتم في ضوء إمكانياتها المادية والانسانية بغرض خدمة الطالب حتى يحقق نموا سليما متزنا وحتى يستطيع أن يتكيف تكيفا سويا في المجتمع الذي يعيش فيه في حاضره ومستقبله .



وعو يمثل شحنة العقل الباطن الثاني. انه يمثل ايضا جوا من المومض والبطون الواقع ، كما يمثل جوا من الفاتنا والخرافة والخرابة . ويشعر الإنسان
قراء الصورة باحساس غريب ويرى مخلوقات مركبة من صمود حيوانية و انسانية. وهذا كله كان ينبوعا للحركة السريالية في القرن العشرين

السيرياالية فى الفن

بين الشعور واللاشعور

للاستاذ عبد الفنى النبوى الشال

المدرس بالمعهد العالى للتربية الفنية

أقبل القرن العشرون وفى جعبته فلسفات جديدة فى الفكر والعلم والدين ، ثم أخذ يحاول كسر القيود فى كل ميدان من ميادين الفلسفات القديمة وبدأ يتحلل من تقاليدھا ونظمھا الموروثة المتعارف علیھا . تلك النظم التى كانت تحد من النشاط الانسانى وتسيطر علیھ سطرة كاملة . واستتبع هذا - بطبيعة الحال - أن تبلورت تفسيرات جديدة ووضحت اتجاهات حديثة نتيجة لهذا التفكير الانسانى المستقل .

وكان من بين هذه الاتجاهات الوليدة تيارات فنية ارتبط كل منها بمبدأ وبفلسفة وقانون .

والتيار الذى نحن بصدد التعرض له وتحليله هو السيرياالية فى الفن التشكلى «Surrealism» أو Superrealism

وقد صعب على الكثيرين فهم هذه المدرسة الفنية ، ونتج عن ذلك تشويه لفكرتها وقلب لأوضاعها ، وذلك لانهم لم يدركوا فلسفة هذا الاتجاه الجديد ولم يتبينوا المعايير التى تستند إليها .

فبعض الناس كان يرى أن أعمال هذه المدرسة لا تعبر الا عن أشكال وألوان ليس بينها رباط أو وحدة أو انسجام . وقد ساعد على نشر هذه العقيدة الخاطئة جمهرة من النقاد تصدوا لمهاجمة هذا الاتجاه الجديد وكانوا متطرفين فى نقدهم تطرفا قاسيا . فقد كانوا يقولون حينما أن هذه المدرسة السيرياالية ان ھى الا مذهب نابع من الغرب . ويفصح عن مثالته المنحلة ، وللشرق تراثه الأصيل فى الفن . وكانوا ينادون حينما آخر بأن أصحاب هذا الاتجاه لا يعبرون الا عن آراء فردية وخبرات شخصية لا تمت بصلة الى احساس المجتمع ولا تلمسها الا لمسا خفيفا هينا .

وهناك جمهرة أخرى غير واعية تقف متساءلة أمام عمل فنى سيريالى فتقول : « ما معنى هذا ؟ » ما اسم الموضوع ؟ .. ما هو غرض الفنان ، وما هو هدفه ؟ الى غير ذلك من المسائل التى تفسد معايير الرؤية والتذوق الفنى .

ونتيجة لهذا أصبح الفنان الذى يريد أن يجرى وراء هذا الاتجاه عرضة لهجوم عنيف قاس .

أما طالب الفن ودارسه ، فانه سرعان ما يندفع فى تيار السيرياالية ويخضع لها . ويرجع ذلك الى عامل أو أكثر من العوامل الآتية :

١ - يرى طالب الفن في هذا الاتجاه الجديد انطلاقا غير مقيد بقانون أو معيار .

٢ - يعتقد طالب الفن اعتقادا خاطئا أن هذا الفن يسهل تنفيذه .

٣ - ويحس طالب الفن أن هذا الطريق يذنيه من المجد الفني بسرعة ويساعده على الابتكار بعد وقت قصير .

٤ - هذا الى أن هناك أسماء لامعة من الفنانين العالميين اعتنقوا هذا المبدأ الجديد فوصلوا الى قمة المجد . وهذه الحقيقة تغري طالب الفن على اقتفاء أثر هؤلاء وتقليدهم .

وفي ضوء هذه المقدمة ، وعلى أسس هذا العرض نبحت اتجاه هذه المدرسة وأهدافها وفلسفتها .

لقد أطلق على هذه المدرسة الجديدة اسم « السيريالية » في عام ١٩٢٤ وذلك بعد التصريح الأول الذي أعلنه الشاعر أندريه بريتون André

Breton ، ثم ذاع صيت هذه المدرسة وانتشرت اتجاهاتها في ميادين التصوير والشعر والنحت والدراما والعمارة وفن الاعلان وغيرها .

ولم تكن هذه الحركة جديدة في أسلوبها ، ولكنها اعتمدت على أرضية سابقة وحركة مهدت لها هي حركة « الدادا » Dadaism

ونحن - وإن لم نكن بصدد التعرض للدادية بشيء من التفصيل - نستطيع أن نذكر كلمة عامة عنها . انها حركة ثورية نبعت أثناء الحرب العالمية الأولى وفي ابان ما كانت تحدثه من تخريب وضجيج . فكانت هذه الحركة تهدف الى تحطيم كل القيم التي يحترمها الفن ويستند اليها ، والى معارضة الاوضاع السائدة . وقد أطلق على هذه الحركة هذا الاسم الساخر ، أي الحصان « الدمية » الذي يركبه الاطفال في السيرك أو « المراجيح » ، هذا الحصان الدمية الذي يسير على غير هدى أو وعى منه ولا يدرك اتجاهه هنا أو هناك ، نظرا لما بين هذه الحركة وذلك الحصان من تشابه كبير .

ولدت هذه الحركة في مدينة زيورخ بين عام ١٩١٠ وعام ١٩١٦ ، ثم انتشرت بعد ذلك في فرنسا وألمانيا منذ ذلك التاريخ الى عام ١٩٢٢ ، وقد تزعمها « تشيريكو » Chirico ثم انضم اليها فنانون من مختلف الجنسيات جمعتهم فلسفة التحرر الشامل والانطلاق الكامل في الاوضاع الشائعة في المجتمع . وكانت هذه الحركة تعتمد في تعبيرها الفني على عنصر التلقائية واصطبغت أعمال فنانها بروح تائهة غير مستقرة .

ولقد كان هذا الاتجاه دعامة وأساسا حاولت المدرسة السيريالية أن تبني عليهما بناء جديدا شامخا بدأته في عام ١٩٢٤

وتزعم الحركة السيريالية الجديدة فنانون مختلفو الجنسيات هم : « آرب » Arp ، و « سلفادور دالي » Salvador Dali و « جون ميرو » Joan Miro الاسبانيون ، و « جورجيو تشيريكو » Giorgio Chirico



المدينة المظلمة

للفنان شالال

إنها عبارة عن وحدات مبعثرة ممتدة بالرمز وبالشكل لا ترتبط بالواقع المحسوس كثيراً. ونرى إلى يسار الصورة مخلوقاً يلعب الكمان، وفي وسطها قدم ترفس برأس حيوان ومصباحاً يضيء، ورجلاً فوق سطح المنازل. ونلاحظ أيضاً جواً من الشعرية شبيهة بتلك الأجواء التي تراها في عالم الأحلام.

الايطالى ، و « مارك شاجال » « Marc Chagal » الروسى ، و « أندري ماسون » « André Masson » الفرنسى .

ونتعرض الآن لفلسفة هذه المدرسة . ويمكننا أن نلخص هذه السياسة فيما يأتى :

١ - يرى الرواد الأوائل لهذا الطراز الفنى أن سلوك الفرد فى حياته الواقعية لا يمثل غير جزء ضئيل جدا من كيانه ، فى حين أن الجزء الأكبر الذى يسير الفرد بمقتضاه فى هذا السلوك هو عبارة عن شحنة قوية مركزها العقل الباطن المستور واللاشعور والاحلام . وقد قيل مجازا انه اذا كان سلوك الفرد تسيره دوافع شعورية مقدارها واحد صحيح ، فان الدوافع اللاشعورية التى تشترك فى التأثير على سلوك الفرد تبلغ خمسة أمثال هذا الواحد الصحيح . وقد تعرض لهذه النسبة ثلاثة من أساتذة جامعة كولومبيا هم :

(١) م.أب جون : Everard M. Up John

(٢) پول.س. ونجرت : Paul S. Wingert.

(٣) جين.ج. ماهر : Jane Gaston Mahler

فقد ذكر هؤلاء فى كتابهم « تاريخ فن العالم » الذى أصدروه فى عام ١٩٤٩ أن نسبة الدوافع اللاشعورية الى الدوافع الشعورية قد تصل الى تسعة الى واحد - لخمسة الى واحد - وهى النسبة التى أشرنا إليها من قبل . وهذا هو السبب الذى جعلهم يلجأون الى اللاشعور يستمدون منه وحيهم الفنى .

٢ - فالفنان - اذن - يمثل الاحلام ودنيا اللاشعور المليئة بالظلمة والغموض حيناً ، وبالضياء والنور حيناً آخر . انه يمثل تلك الدنيا التى تحوى أجواء من الشاعرية الجميلة حيناً ، المخيفة حيناً آخر . كما تحوى عناصر غريبة صامتة أو متحركة ، وأفكارا غير واضحة المعالم ، ونماذج مبغثرة هنا وهناك ، نماذج مهزوزة غير ثابتة الدعائم والأركان تبدو لعين الرأى مفككة لا اتصال بينها .

وقد كان الفضل فى توجيه الفنانين هذه الوجهة من العقائد لتعاليم فرويد فى التحليل النفسى ، فقد كان لهذه التعاليم أثر قوى فى بناء هذه المدرسة وتشكيل فلسفتها .

٣ - ويرى هؤلاء أيضا أن الفنان لا ينقل الاشياء أو العناصر كما هى فى الطبيعة ، ولكنه ينقلها محملة بما نسميه - مجازا - بتناسخ الارواح ، فالسيريالية تتعارض مع الطبيعة وانطباعاتها الحسية ، ذلك لان الوحدات والاشياء التى يصورها الفنان السيريالى تبدو لنا محملة بأرواح أخرى قد تكون بعيدة عن طبيعة هذه الاشياء بعدا شاسعا .

٤ - يتكون العمل الفنى - هنا - من قطع أو شظايا «Fragments» تبدو مبغثرة هنا وهناك وليس بينها ألفة أو وحدة ظاهرة . ويقول الفنانون فى تبرير هذه الظاهرة ان تلك الشظايا المتناثرة التى تتكون منها الصورة

ليست مفككة ، ولكنها وثيقة الصلة بعضها ببعض . فحذاء سيدة في صورة ومعه زجاجة لبن تستقر فيه ، بينهما علاقة أكيدة ووطء جنسى ، ذلك لان حذاء المرأة له مضمونه ومفهومه عند رجال التحليل النفسى ، وله تفسيرات عديدة .

٥ - ولو ترك هؤلاء الفنانون أنفسهم لهذه المتناثرات فربما افتقر عملهم الفنى الى مانسميه - فى الفن - بالوحدة التى تضم شتات العناصر المختلفة . ولذلك تراهم يدفعون هذه التهمة عن أنفسهم فيدعون انهم يجمعون كل هذه الشظايا المتناثرات ويسيرونها بعقل واع شعورى بناء منظم ، فى وحدة وتآلف فنى بحيث يخضع العمل الفنى فى آخر الأمر الى كم متعادل من اللاشعور والشعور .

٦ - كذلك ترى السيرياليين يدفعون عن أنفسهم ما يتهمم به معارضوهم من أن فنهم يشبه فن المجانين أو المصابين بنوبات هيسترية عصبية ، ومن ثم كان فنهم تعبيرا عن عقولهم الباطنة ولا شعورهم المريض المعقد . انهم يقولون ان فنهم يخالف فن المجانين ، ذلك لأن الفرد المعتل نفسيا - حين يعبر - فانما يعبر عن عقدة أو عقد سببت له هذا الدوران فى حلقات مفرغة ومن ثم تراه يدور فى تعبيراته نتيجة لهذه الصدمات التى يلف حولها . هذا فى الوقت الذى لا يمانع فيه السيرياليون فى الانطلاق الحر الفياض والتداعى المطلق ، بل ويتقبلون كل ما يفيضه خيالهم عليهم . ولكنهم يرون - مع هذا - أنهم يسيطرون فى الوقت نفسه على هذه الشحنة سيطرة منظمة واعية ارادية ، ويوجهونها الوجهة الفنية التى يستهدفونها ، ومن ثم يحصلون على الكم المتآلف بين اللاشعور والشعور .

٧ - وهناك عنصر آخر يدخل فى الاعتبار ، هو عنصر الجمهور والنقاد الذين يتهمون السيرياليين بأنهم فناني انايين ، يعبرون عن صدماتهم وعقدتهم النفسية الخاصة فى الوقت الذى يعتقدون فيه أنهم فى غنى عن أزماتهم واهتزازاتهم النفسية هذه .

وحقيقة الأمر أن الفنان حين يعبر عن دنيا من الفانتازيا والخرافة ، فانما يعبر عن أحاسيس الجماعة كذلك . فالفنان عبقرية فريدة ملهمة ، لها استعدادها وقدراتها الخاصة ، ولها بصيرة مدركة حساسة ، تزيد على حساسية كثيرين من جمهرة الناس . ومن ثم نرى أن الفنان هو خير بوثقة تصهر أحاسيس الجماعة والمجتمع - وقد كان كذلك فى مختلف العصور والازمان . وأصبح الفنان - وحده - قادرا على إبراز هذه الشحنة .

٨ - وكان لزاما على الفنان السيرىالى - اذن - أن يلجأ الى فن الرجل الفطرى البدائى ، وهو الفن المحمل بخرافات وأرواح غريبة ، وعالم غير محسوس ، يظهر له فى الأحلام حيناً ، وفى الأساطير حيناً آخر . لقد لجأ السيرىالى الى هذه الحياة وأخذ يدرسها ويستلهم منها معرفة وخبرة . كما لجأ الى دنيا الاطفال وفنونهم نظراً لما تتسم به من براءة وانطلاق وسهولة وبساطة فى التعبير ، وشاعرية جميلة . فالطفل يعبر عن فانتازيا الحياة . اذا رسم شجرة مثلاً فانه لا يرسم ماديتها بقدر ما يرسم شاعريتها ورمزيتها والفنان الفطرى الذى يعبر عن أحاسيس الجماعة بالشكل أو الحركة أو الرقص أو غيرها ، انما يعبر عن ذلك كله فى جو مليء بالسحر والارواح



تمثال مصري قديم من حجر الشست الاخضر للالهة « تا أورت » ، وهي ممثلة على هيئة فرس النهر منتصباً على ساقيه الخلفيتين . انها ترمز الى أنها حامية الحيالى . والفنان هنا جمع فى التمثال بين صفات غير واقعية .

والتعويذات ، جو محمل بأطياف وأشباح وقوى خفية تجعل منه جو غريباً غامضاً . وهذا الانتاج الفنى وفلسفته هو الذى دفع الفنان السيرىالى لدراسته وتحليله . والسيرىاليون حين يدرسون مثل هذه الفنون لا يقلدونها ولا ينقلونها عن غيرهم . بل أنهم يشحنون بشحنة من الخبرات تساعدهم على ايضاح فلسفاتهم المميزة .

٩ - ونحن نعتقد أن مثل هذا الخيال وتلك الاحلام وأجواء الفانتازيا الخرافية ليست وليدة القرن العشرين ، ولكن لها جذور قديمة بعيدة .
فأعمال جيروم بوش «Jerome Bosch» (١٤٥٠ - ١٥٩٠م)
وأعمال بيتر برويجل «Pieter Bruegel» (١٥٢٥ - ١٥٦٩م)
توضح لنا كيف تعرض الفنان للتعبير عن هذه الاجواء الحاملة الخرافية التى ليس لها مثيل فى عالم الحس والواقع .

١٠ - فاذا بعدنا قليلا فى التاريخ وجدنا أن الفنان المصرى القديم قد غاص بخياله فى دنيا الخلود ودنيا الموت . فنراه مثلاً يعبر عما تختلج به نفسه . لقد تخيل الثعابين بأرجل كأرجل الناس وأجنحة كأجنحة الطير . نراه يعبر عن آلهة فيشكلهم بأشكال بنائية خيالية . وكان كل هذا الرصيد نتيجة لأحاسيس المجتمع وعالم الغيب وخياله ، ومستمداً من دنيا غامضة عبر عنها الفنان بعد أن استشفها من قرارة نفسه وخياله ، وفى حالة شعورية واعية أخرجها الى عالمه المحسوس .

المعلمون في اسبانيا (١)

للسيدة زينب محرز

بقسم تبادل المعلومات التربوية

بمركز الوثائق التربوية

للمدرس في اسبانيا مكانة اجتماعية مرموقة بفضل عناية الحكومة والنقابات التعليمية به . اذ تحرص الحكومات دائما عند سنها القوانين الخاصة بمراحل التعليم المختلفة ان تفرد لكل منها بابا خاصا بالمدرسين اللازمين للعمل فيها ، تنص فيه على طريقة اعداده وحقوقه وواجباته ومرتباته وعلاواته ونظم ترقيته واجازاته والخدمات الاجتماعية التي تقدمها له ، فضلا عن هذا اصدرت قانونا خاصا به جمعت فيه كل ما يهم المعلم معرفته وينظم العلاقة بينه وبين الدولة .

تري القوانين والنظم الاسبانية ان المدرس هو الشخصية الحقيقية التي نسهم في تربية الاطفال ، لذلك اعتبرته مفوض الآباء امام الحكومة في تربية ابنائهم ، ففرضت عليه ان يكون مثالا للرجولة الكاملة والاخلاق الحميدة ، ونصت في قوانينها على واجباته كما بينت حقوقه .

معاهد اعداد المعلمين :

ومدرسو جميع المراحل التعليمية العامة في اسبانيا فريقان : فريق يعتبر الناحية التربوية اساس تخصصه ، والاخر يعتبر التخصص في المادة العلمية هو الاساس .

والفريق الاول يشمل اما خريجي معاهد المعلمين الخاصة لاعداد مدرسي المرحلة الاولى ، واما خريجي اقسام التربية بكليات الآداب بالجامعات المختلفة ، وهؤلاء يعملون بالمدارس الثانوية وبالتفتيش وخاصة بمدارس المرحلة الاولى وهم المسئولون ايضا عن تنفيذ النظم والتعليمات التربوية بالمدارس .

اما الفريق الآخر فهم من خريجي المعاهد الآتية :

١ - الاقسام المختلفة بالكليات الجامعية المختلفة ، وهؤلاء يقومون بتدريس المواد العلمية المختلفة .

(١) اعد مركز الوثائق التربوية مجموعه من الدراسات عن التعليم في اسبانيا باللغة العربية بغية معونة الباحثين في هذه الناحية كما ترجم عدة قوانين منها : (١) قانون التعليم بالمرحلة الاولى (ب) قانون التعليم بالمرحلة المتوسطة (ج) قانون الجامعات الاسبانية (د) قانون الجمعيات العملية في اسبانيا .

٢ - اكاديميات قادة الشباب ويقومون بتدريس المواد التكميلية بالمدارس كالاشغال الفنية والالعب الرياضية والتدبير المنزلى كما يقومون بتدريس التربية الوطنية والسياسية .

٣ - المدارس الدينية ويقومون بتدريس الدين فى مختلف المدارس .

تعين المعلمين فى اسبانيا :

لا يعين أى مدرس فى مرحلة الا بعد ان يجتاز بنجاح امتحانا خاصا بالتوظيف (حتى ولو كان من حملة المؤهلات التربوية) . ويعقد هذا الامتحان سنويا بالمناطق التعليمية المختلفة بعد ان تعلن كل منطقة عن عدد الوظائف الشاغرة بها . ويعلن عن هذه الوظائف فى الاجازات الصيفية وقبل بداية العام الدراسى بوقت كاف .

ويشمل هذا الامتحان اختبارات تحريرية وشفوية وعملية فى المواد الثقافية والتربوية والمهنية ، ويعقد امام لجان تعينها المناطق التعليمية . وتختلف اللجان الخاصة بامتحان المدرسات عن لجان امتحان المدرسين .

ويتقدم لهذه الامتحانات الراغبون فى التعيين او فى النقل الى احدى تلك الوظائف اذا ما توافرت فيهم الشروط المطلوبة . وللطالب حق التقدم لامتحان أية منطقة يرغب فى العمل فيها . وتحدد أقدميته فيها بأسبقيته فى نتيجة هذا الامتحان .

ولتقدير عدد الوظائف المطلوب الاعلان عنها تحصر الاماكن الشاغرة فعلا فى مدارس المنطقة ، ثم يضاف اليها نسبة مئوية تبلغ ٢٥ ٪ منها وذلك لتغطية العجز الذى قد يحدث نتيجة الغياب او الرسوب فى الامتحان .

وللناجحين فى هذا الامتحان الحق فى اختيار مكان التعيين بالمنطقة التى نجح فيها ، مع مراعاة ان لصاحب الدرجة العليا (او من ينسبه عنه) حق أسبقية الاختيار . على ان المدرسين الذين لا يتمكنون من اختيار اماكنهم لاي سبب من الاسباب ملزمون بقبول التعيين فى الجهة التى تعينها لهم لجنة الامتحان من بين الجهات الشاغرة التى تبقى لديهم دون ارتباطهم برغباتهم .

اما العدد الزائد عن حاجة الاماكن الشاغرة وهو العدد المتبقى من نسبة ال ٢٥ ٪ الاضافية - فمن جاء ترتيبهم متأخرا فى كشوف نجاح التوظيف - فعليهم ان ينتظروا الى ان يختاروا اماكن تعيينهم من بين الاماكن التى يعلن عنها فيما بعد .

فئات المدرسين :

هناك اكثر من نوع من المدرسين فى اسبانيا ، وخاصة بين مدرسي المرحلة الاولى . فهناك جماعة تقوم فعلا بالتدريس ، ويعرف هؤلاء بالمدرسين الاساسيين ، وجماعة اخرى تعتبر زائدة عن الحاجة ، ولكن افرادها ناجحون فى امتحان التعيين ، وهؤلاء يعملون بصفة وقتية كمدرسين احتياطيين

يقومون بالعمل في الوظائف التي تخلو اثناء العام الدراسي نتيجة الوفاة او المرض او الترقى او الانتداب .

ويلاحظ ان مدة عمل هؤلاء كمدرسين احتياطيين تعتبر كأنها فترة خدمة في اول مدرسة يعينون فيها .

وينضم الى هذه الجماعة ايضا فريق من خريجي معاهد المعلمين ممن لم يتح لهم الحظ فرصة الاشتراك في امتحانات التوظيف ، هؤلاء يعينون وفق كادر خاص للعمل وقتيا في المدارس الخاصة بمكافحة الامية او في بعض الوظائف بالمنطقة او كمدرسين احتياطيين اذا لزم الامر . ويفضل في التعيين في هذه الوظائف ابناء المدرسين او ايتامهم ويبقون بها الى ان يعينوا بعد تأديتهم امتحان التوظيف بنجاح في وظائف التدريس الاساسية او الاحتياطية .

مدرسو الضرورة :

وهناك نوع من المدرسين يستعان بهم في التدريس بالمرحلة الاولى ، ويعرفون باسم مدرسي الضرورة . هؤلاء يعينون في المدارس الصغيرة بالمناطق قليلة السكان التي لا يصل عددها الى ٥٠٠ نسمة . ويشترط فيهم ان يكونوا قد اتموا دراستهم الدينية او المدنية فقط دون الدراسة التربوية .

كذلك يعمل في تلك المدارس فئة من خريجي الاقسام الاولى باكاديميات قادة الشباب . ويعرف هؤلاء باسم « المربين المساعدين » كما يعمل بها ايضا جماعة لا يحمل افرادها هذا اللقب ولكنهم يصلحون لقيام بالتدريس .

والمدرسون المربون يرجعون في شئونهم الخاصة الى مجالس التعليم بالمديريات او البلديات وكذلك الى ادارة التفتيش . اما المربون المساعدون فيشرف عليهم مدرس من المنطقة المجاورة يعينه التفتيش .

مدرسو المرحلة الثانوية :

وينقسم هؤلاء الى فئات أو درجات هي :

اساتذة — مدرسون متخصصون — مدرسون مساعدون — معيدون .

والاساتذة هم من حملة ليسانس الآداب او العلوم او شهادة الرسم من مدرسة الفنون الجميلة العليا . هؤلاء يكونون هيئة ذات كادر خاص يقسمهم طبقات وتحدث الترقية بينهم بالاقدمية .

اما المدرسون المتخصصون فهم القائمون على تدريس اللغات الحديثة والعلوم الفنية والاشغال اليدوية وجميع المواد التي يمكن اعتبارها موادا تكميلية ، ومنهم ايضا مدرسو التربية الوطنية والرياضية والتدبير المنزلي ممن تعينهم جبهة الشباب .

والمدرسون المساعدون هم مساعدو الاساتذة للمواد الاساسية وهم ايضا من خريجي الجامعات ويحلون محل الاساتذة في غيابهم او عند مراجعة الدروس كما عليهم مساعدتهم في تادية الواجبات التعليمية والتربوية التى تطلب منهم .

والمعيدون هم من خريجي الجامعات ايضا ومهمتهم المساعدة في الحصص العملية .

ويلاحظ ان مدرسي الدين يعتبرون من هيئة الاساتذة وتعينهم الوزارة بعد ترشيح الكنيسة لهم .

هيئة التدريس في الجامعات :

وهؤلاء ينقسمون الى اساتذة ذوى كراسي للمواد المختلفة - ومدرسين مساعدين - ومعيدين .

والمهم هنا ان الاستاذ لا يعين في درجة الا بعد ان يؤدي امتحانا امام لجنة يؤلفها وزير التربية وتتكون من خمسة اعضاء ، ثلاثة منهم على الاقل من الاساتذة اصحاب الكراسي في هذه المادة او ما يماثلها في الجامعات الاخرى واحد المختصين في تلك المادة . ويشترط في الرئيس ان يكون عضوا في المجلس الاعلى للابحاث العلمية او المجلس الوطنى الاعلى للتعليم ويشمل هذا الامتحان موادا تحريرية وشفوية ونظرية وعملية .

ويشترط في طالب الاشتراك في هذا الامتحان ان يكون مستوفيا عدة شروط منها الحصول على درجة الدكتوراه والعمل لمدة معينة في التعليم الجامعى او العالى او معاهد الابحاث وان تكون له ابحاثه في مادة تخصصه .

هذا ويمكن ان يكون للمادة العلمية الواحدة اثنان من الاساتذة ، وذلك اذا كان عدد طلبة هذه المادة كبيرا .

تدريب المدرسين :

تقوم وزارة التربية الاسبانية بتدريب المدرسين على اختلاف انواعهم - تربويين وغير تربويين - اثناء مدة الخدمة ويعتبر هذا التدريب واجبا من الواجبات المفروضة على المدرس تنص عليه القوانين .

وتتشترك مع الوزارة في تلك المهمة عدة هيئات منها الجامعات والمجلس الاعلى للبحوث القومية ممثلا في القسم التربوى به وهو معهد سان خوسيه دى كلاسانز . وتنظم اقسام التربية بكلية الآداب دراسات خاصة لهذا الغرض ، كذلك تقوم به معاهد اعداد معلمى المرحلة الاولى .

التنقلات :

يكاد يكون المدرسون مثبتين في المدارس التى يعينون فيها ، ولا يتم النقل من مدرسة الى اخرى في نفس المنطقة الا بناء على طلب المدرس

مشفوعا بمبرراته على ان هذا الطلب لا يجب ان يقدم الا بعد مضي عامين على الأقل من التعيين في المدرسة التي يعمل بها المدرس . أما النقل من منطقة الى اخرى فلا يتم الا عن طريق النجاح في امتحانات التعيين التي تعقد في المناطق المختلفة لملء الاماكن الشاغرة بها سنويا كما سبق ذكره . ونظام البدل مشروع بين هيئات المدرسين الا انه لا يتم أيضا الا وفق شروط خاصة منها ان تكون المدرسة المرغوب النقل اليها في منطقة معادلة من حيث كثافة سكانها للمنطقة المنقول منها .

كادر المعلمين :

يخضع المدرس الاسباني في معاملاته المالية لكادر خاص محدد فيه عدد الوظائف لكل درجة من درجات سلم التوظيف . وينفصل سلم التوظيف المدرسات عن سلم التوظيف للمدرسين رغم ان النظام المالي موحد بين السامين ، ونسبة تقرير الوظائف بينهما دائما محفوظة .

ويرقى المدرس من وظيفة الى اخرى وبالتالي من وضع مالي الى آخر اذا توفرت فيه الشروط اللازمة للوظيفة الجديدة واهمها :

١ - قضاء فترة زمنية معينة في الوظيفة السابقة .

٢ - اجتياز امتحان ترقى للوظيفة الجديدة .

ومع ذلك يعمل للاقدمية الاعتبار الاول عند ترقية التاجحين في امتحان الترقى .

ويعقد هذا الامتحان في المناطق التعليمية بعد ان يعلن عن الوظائف الشاغرة في الجريدة الرسمية مع بيان وضعها المالي والاداري . وتتم هذه الامتحانات وهذا الاعلان شهريا - اذا ما وجدت اماكن شاغرة - وعلى ذلك تجرى الترقيات باستمرار شهريا ، فيعلن عنها في العشرة ايام الاخيرة من الشهر . ويتم نتيجتها وتظهر في العشرة ايام الاولى من الشهر التالي وهكذا .

وتختلف المرتبات باختلاف الدرجات وكذلك باختلاف المؤهلات . فمدرس المرحلة الاولى كان يتقاضى مرتبا اساسيا عند التعيين قيمته ١٤٣٧٩٠ بيزته في العام حتى سنة ١٩٥٦/٥٥ ، الا انه في مايو سنة ١٩٥٦ ارتفع هذا المرتب الى ٢١٧٧٥ بيزته في العام اي بنسبة قدرها ٥١ ٪ . أما المرتبات الاساسية لمدرس المرحلة الثانوية (خريجي الجامعات والمعاهد العليا) فكانت تبدأ من ١٤٠٠٠ بيزته وتصل الى ٣٢٠٠٠ ، وذلك قبل الزيادة السابق ذكرها التي تمت في مايو سنة ١٩٥٦ ، وكانت المرتبات الاساسية للمدرسي الجامعات تتراوح بين ١٦٨٠٠٠ (١) ٣٥٠٠٠ بيزته في السنة ، الا انها زادت أيضا بنسبة تتراوح بين ٢٥ ، ٦٠ ٪ .

وعلاوة على هذه المرتبات الاساسية هناك مرتبات اضافية تصرف

(١) الجنيه المصري = ١١١٦٧ بيزته

للمدرسين بناء على نصوص القوانين التعليمية . ومن هذه المرتبات بدل السكن (لغير المتمتعين بالسكن في بيوت المدرسين) وعلاوة الإبناء وذلك علاوة على منح المدرسين مرتب شهرين اضافيين سنويا بمناسبة الاعياد الكبرى في الدولة .

ويمتاز المدرس بمعاهد المعلمين بتمتعته بنسبة معينة من مرتبه ، تعطى له كل عام من حصيلة التعليم الحكومي او الخاص مكافأة له على اشرافه وأعماله العلمية .

اما عن العلاوات الدورية فتعطى كل خمس سنوات لمدرسي المرحلة الاولى ويبلغ مقدارها ١٠٠٠ بيزته .

الاجازات :

تنقسم الاجازات هناك ايضا الى اجازات مرضية واعتيادية ودراسية واجازات وضع .

اما عن الاجازات المرضية فمدتها خمسة عشر يوما قابلة للتجديد ، وتعطى بمرتب وقد تمتد الى ستة اشهر بمرتب كامل ايضا ، وتطلب هذه الاجازات من المجالس التعليمية المحلية في المناطق التعليمية بناء على شهادة الطبيب ، واثناء قيام المدرس بهذه الاجازة يحل محله أحد المدرسين الاحتياطيين دون ان يتناول اجرا اضافيا على هذا العمل .

اما اجازات الوضع فمقدارها ٤٠ يوما قبله ومثلها بعده ، وتعطى بناء على شهادة الطبيب في الشهر الثامن من الوضع . ويقوم بالعمل في اثناء غيابها مدرسات احتياطيات بنفس النظام دون تقاضيها مكافأة عن ذلك .

والاجازات الاعتيادية تختلف مدتها حسب الاسباب الداعية لها . فمنها اجازات مدتها ثمانية أيام ، وأخرى مدتها خمسة عشر يوما أو ثلاثة اشهر بدون مرتب . ومنها اجازات خاصة بالدراسة ، وتستمر مدتها طوال الفترة الدراسية ، وتعطى هذه بدون مرتب .

وتمنح الاجازة التي مدتها ثمانية ايام للظروف الطارئة وبناء على طلب شفهي أولا ثم يتقدم المدرس بالوثائق اللازمة بعد عودته .

اما اجازة الخمسة عشر يوما فلا يمنحها الا الوزير والمدير العام للتعليم الابتدائي . وذلك في الظروف القاسية .

ولا يقوم المدرس باجازة الثلاثة اشهر بدون مرتب الا بعد ان يصرح له بها وبعد ان يعين بديله . وتعطى هذه الاجازة بقصد الاستعداد للدخول في امتحانات او اختبارات دراسية تثبتها الوثائق التي يتقدم بها طالب الاجازة ، ولذلك فهي لا تعطى الا مرة واحدة طوال الفترة الدراسية .

اما الاجازات الدراسية فتختلف مدتها باختلاف مدة الدراسة الراتب فيها المدرس ولا تمنح الا بشروط خاصة . وهناك اجازات اخرى طويلة الامد تتراوح مدتها ما بين السنة والعشر.

سنوات ، وهى تعطى لظروف خاصة وبشرط ان يكون المدرس قد امضى سنتين على الاقل فى الخدمة . ومن اهم الظروف التى تعطى فيها هذه الاجازة ما يأتى :

- ١ - عند طلب الموظف لتأدية الخدمة العسكرية .
- ٢ - اذا عين بمرسوم خاص فى وظيفة أخرى .
- ٣ - اذا مرض الموظف لفترة طويلة زادت عن مدة الاجازة المقررة له قانونا - وفى هذه الحالات يعطى الموظف مرتبه كاملا .

المعاش :

يحال المدرس والمدرسة قانونا الى المعاش فى سن السبعين ، الا ان له الحق فى طلب تلك الاحالة فى حالة عدم قدرته الصحية على العمل بناء على رأى القومسيون الطبى . وله الحق فى طلب ذلك وهو فى سن الستين . ويعتبر المدرس فى تلك الحالة محالا على الاستيداع يتقاضى مرتبه كاملا طوال تلك المدة .

وتتراوح نسبة المعاش بين ٤٠ و ٨٠ ٪ من المرتب .

الخدمات الاجتماعية للمدرس والمدرسة :

من اول الخدمات التى تقدمها الحكومة الاسبانية الى المدرسين بيان حقوقهم وواجباتهم واضحة جلية فى باب خاص تضعه فى صلب القوانين التعليمية لكل مرحلة .

ومن الخدمات التى يفخر بها المدرس الاسبانى ان له جمعيات تعاونية تنص عليها القوانين التعليمية ايضا موضحة مهماتها وتكوينها وغير ذلك .

ومن اهم الخدمات التى تقدمها تلك الجمعيات :

- ١ - تسهيل تربية اولاد المشتركين فيها بالمدارس المختلفة وذلك بمنحهم منحا دراسية او ادخالهم بالمدارس الداخلية مجانا .
- ٢ - تأمين اعضاء الاسرة فى حالة وفاة عائلها او انقطاعه عن العمل .
- ٣ - تعويض المشتركين فيها عما ينقصهم بسبب توقفهم عن العمل لاصابتهم بأمراض خطيرة .
- ٤ - تحسين المعاشات وخاصة معاش الارامل والايتم .

٥ - تقديم خدمات اجتماعية اخرى كالسلف والمنح والترفيه عن المدرسين وتوفير سبل المعيشة وسبل العلاج الصحى مجانا او بأجر زهيد جدا

وبجانب هذه الجمعيات التعاونية توجد نقابات خاصة بهيئات التدريس المختلفة مهمتها الاشتراك فى ادارة شئون الهيئة التى تمثلها وفى المجلس الاعلى للتعليم وفى الجمعيات التعاونية الحكومية وفى الهيئات الاخرى ذات

الصفة المهنية او الاجتماعية التي تهدف الى رفع مستوى التعليم
ويلاحظ انه لكل فئة من فئات المدرسين تقابة خاصة بها وتعتبر كل
مدرس من فئتها عضوا فيها بحكم القانون .

هذا ، لهئات التعليم امتيازات خاصة بها تعترف بها الدولة وتقرها منها :
١ - انهم معفون من تقديم الخدمات الشخصية - كاصلاح مرافق البلاد
وغيرها مما هو مفروض على كل موظف في الدولة - كما تعفى مرتباتهم
من خصم تكاليف او تعويض هذه الخدمة .

٢ - كذلك تبني الدولة مساكن للمدرسين وتعتبر تلك المساكن من الابنية
المدرسية التي تقرر الدولة انشائها مع انشاء المدارس نفسها ، وتعطى
هذه المساكن مجانا للمدرسين كما تدفع لهم الحكومة وبالاصح المجالس
البلدية - التكاليف اللازمة لها من تدفئة وتنظيم وانارة وغير ذلك .

وفي حالة عدم توفر المسكن الحكومى اللازم تدفع الحكومة للمدرس
بدل سكن يبلغ قيمته قيمة المساكن الحكومية ومستلزماتها ، ومن
اجل ذلك نجد في كل مجلس بلدى هيئة خاصة باسكان المدرسين
لتسهيل تلك المأمورية ، خاصة وان القوانين التعليمية باسبانيا تقضى
بضرورة سكن المدرس في الحي الذى توجد به المدرسة التى يعمل بها
او في نطاق لا يبعد خمسة كيلومترات عنها .

٣ - كذلك من الخدمات الجليلة التى تقدمها الدولة للمدرسين والمدرسات
انها تقوم على تربية جميع اولادهم بالمجان في المدارس الحكومية حتى
ما كان منها بمصروفات كالمدراس الثانوية والعليا .

الاعمال الاضافية :

يقوم المدرس الاسباني زيادة عن عمله الاصلى في التدريس بأداء عدة
اعمال اضافية بالمدرسة التى يعمل بها منها الاشراف على الطلبة ودراساتهم
بعد الحصص والاشراف على اوجه النشاط المختلفة في المدرسة واقامة
المعارض وتنظيم الرحلات والاشراف عليها واقامة الحفلات وزيارة المتاحف .
الا اننا نجد ان ساعات العمل الاضافية هذه قد حددتها وزارة التربية
والتعليم في كشوف خاصة بينت فيها ساعات العمل الاضافى لكل فئة ، كما
اوضحت فيها ايضا نصاب كل مدرس من التلاميذ الذين عليه ان يرعاهم .

الاختبارات الموضوعية في اللغة العربية

للاستاذ عبد الفتاح السكري

العضو الفنى بإدارة البحوث الفنية والمشروعات

مشكلة الامتحانات من المشكلات المزمنة التى يهتم بها رجال التربية والتعليم ، ذلك لان الهدف منها قياس مقدار ما وصل اليه التلاميذ من النمو المعرفى نتيجة دراسة المناهج المقررة التى لا تزال مهيمنة على اتجاهات التعليم .

ولا يهمنى فى هذا المقال أن نتحدث عن نشأة الامتحانات ، وكيفية إجرائها ، وأنواعها المختلفة ، وأسباب الشكوى منها ، والجو الانفعالى العام المحيط بها ، وما تسببه للتلاميذ ، والآباء ، والمعلمين من قلق واضطراب ، وما يصحبها أو يعقبها من حوادث فى بعض الأحيان .

وكذلك لا يهمنى أن نقارن بين الامتحانات التقليدية (الذاتية) والامتحانات الحديثة (الموضوعية) ، والبحث عن عيوب أو مميزات كل منهما ، وجهود الباحثين فى محاولة الوصول الى أجدى الوسائل ، فى قياس النمو المعرفى للتلميذ ، فهذا كله قد درس دراسة وافية .

ولكن الذى يهمنى هنا هو أن نذكر أن الاختبارات التقليدية لقيت مقاومة شديدة ، لتأثيرها بالذاتية فى الإجابة عنها ، وفى تصحيحها وتقدير درجاتها ، مما يجعلها غير صالحة لقياس نمو التلميذ قياساً دقيقاً يمكن الاطمئنان اليه ، فإذا أضفنا الى ذلك أن الحكم على التلميذ - بعد إجراء الاختبار عليه - له أثر كبير فى مستقبل حياته ، وفى ثقة التلميذ بنفسه ، ونظرة المجتمع اليه - تبين لنا مدى خطورة الامتحانات ، وضرورة العناية بها ، ووضع الاحتياطات الكافية التى تجنب التلميذ أضرارها .

ولهذا فكر الباحثون فى ضرورة إيجاد وسيلة أخرى لتقويم التلميذ ، وكانت (الذاتية) هى العامل الذى اهتموا بالابتعاد عنه فى محاولتهم ، ومن هنا نشأت الاختبارات الموضوعية التى لا تتأثر بذاتية التلميذ ، أو المصحح ، والتى تعطى حكماً ثابتاً لا يتغير من وقت الى آخر .

غير أن هذا النوع من الاختبارات لم يسلم أيضاً من النقد ، فهو وإن كان يقيس مقدار النمو المعرفى بدقة إلا أن هناك جوانب أخرى مهمة لا يستطيع قياسها ، فمثلاً لا يكشف لنا عن تفكير التلميذ ، وطريقة عرضه الأفكار ، ومدى انتفاعه بما حصله من معلومات . وهذه من الأمور التى تهدف العملية التربوية الى تحقيقها .

كما أن هناك جوانب أخرى لم يستطع هذا النوع من الاختبارات التغلب عليها كالناحية الانفعالية للتلميذ من ضيق أو اضطراب أو شرود ... وهذه بلا شك ذات أثر كبير على نتائج الاختبار .

وبالرغم من هذه العيوب فإن الاختبارات الموضوعية أفضل بكثير من الاختبارات الذاتية ، نظراً لسهولة تصحيحها ، ولأنها أقرب احتمالاً للصدق فى الحكم على التلميذ .

ونتيجة لهذا كثرت الاختبارات الموضوعية ، وأصبحت مألوفة لدى التلاميذ والمدرسين على السواء ، غير أنها وجدت بكثرة في بعض المواد دون بعضها الآخر ، فهي في الرياضة والطبيعة والكيمياء والتاريخ والجغرافيا أكثر منها في اللغات ، ولذلك نجد اللغة العربية تكاد تكون خالية منها ، فليس فيها الا اختبارات قليلة جدا في المرحلة الابتدائية ، واختبارات أقل في المراحل التالية لها . ولعل ذلك يرجع للأسباب الآتية :

١ - ليس الهدف من تعليم اللغة هو التحصيل فقط ، وإنما هو الاستفادة من هذا التحصيل ، وحفظ القاعدة ليس مهما في ذاته ، ولكن المهم هو القدرة على الفهم والافهام ، والانطلاق في التعبير والكتابة ، وفق هذه القاعدة ، وهذه من الأشياء التي لا يستطيع الاختبار الموضوعي قياسها بسهولة .

٢ - كثير من المشتغلين باللغة العربية بعيدون عن المجال التربوي والنفسى وخصوصا ناحية الاختبارات والمقاييس والوسائل الاحصائية عموما ، وهذا بدوره باعث بينهم وبين التفكير في الاختبارات الموضوعية ، ومحاولة وضع نماذج لها ، وتجريبها ، والوقوف على نتائجها ، والحكم لها أو عليها .

٣ - فكرة الاختبارات والمقاييس من الافكار الحديثة في الشرق ، والدارسون لها ، والمهتمون بها فئة قليلة ، والمسؤولون في الاقليم المصرى لم يهتموا بهذه الفكرة الا من نحو ربع قرن تقريبا ، وهذه الفترة لا تكفى لتغلغل هذا الاتجاه تغلغلا واعيا في نفوس المعلمين ، وهذا يبين لنا لماذا كانت اللغة العربية بعيدة الى حد ما عن الاختبارات الموضوعية .

وبالرغم من هذه الأسباب ، فان هناك بعض الاختبارات الموضوعية في اللغة العربية ، وان كان من الملاحظ ان الكثرة الغالبة منها وضعت لتلاميذ المرحلة الابتدائية ، وربما كان سبب ذلك ان هذه المرحلة هي مرحلة التثقيف الشعبى ، ومن احسن الاختبارات التي وضعت في هذه المرحلة اختبار اشترك في وضعه الاستاذ « أحمد عبيد » ، وقد تدرج هذا الاختبار من الصور ، الى الكلمات ، الى الجمل ، الى العبارات ، الى القصة ، وهو يقيس تحصيل التلاميذ في الصفوف الاولى من المرحلة الابتدائية .

كما وضع الدكتور محمود رشدى خاطر « اختبار سرس اللسان في القراءة الصامتة » للصفوف الاربعة الاولى من المرحلة الابتدائية ، وهو يشبه الى حد كبير الاختبار السابق ، ويمتاز هذا الاختبار بكراسة التعليمات الخاصة باجرائه .

كما زود بجداول « مفتاح الاختبار » و « الدرجات الخام وما يقابلها من الدرجات الجيمية والمستويات » و « معاملات ثبات الاختبار » في الصفوف الثلاثة الاخيرة منه ، والدرجات الخام للاختبار ، والدرجات النائية المقابلة لها من كل صف .

أنواع الاختبارات الموضوعية :

هناك أنواع متعددة من الاختبارات الموضوعية يختلف بعضها عن البعض

الآخر تبعا لاختلاف الغرض منها ، وأهم هذه الانواع ما يلي :

١ - الاختبارات التحصيلية : والهدف منها هو الوقوف على مستوى التلميذ ، ومعرفة مدى ما وصل اليه في تعلم مادة معينة ، أو عدة مواد ، وما حصله منها نتيجة دراسته لها ، ولذلك يراعى في تصميم هذا النوع من الاختبارات أن تكون شاملة لأجزاء المنهج ، وأن تكون صالحة لقياس نتائج التعلم من حيث السرعة ، والدقة والمعرفة .

والهم في نتيجة هذا النوع من الاختبارات هو معرفة الدرجة التي يحصل عليها التلميذ ، والتي تدل على مستواه الذي وصل اليه في المادة التي يتعلمها .

٢ - الاختبارات التنبؤية : وهذه يقصد منها معرفة مدى قدرة التلميذ على الاستفادة من مواصلة تعليمه ، أو دراسة مادة معينة في المستقبل ، وهذا يساعد على حسن توجيهه بما يتفق مع ميوله واستعداداته .

٣ - الاختبارات التشخيصية : والهدف منها اكتشاف نقاط الضعف عند التلميذ في المادة الدراسية للبحث عن أسبابها ، ومحاولة علاجها عن طريق التمرين والتدريب ، كما أن هذا النوع من الاختبارات وسيلة جيدة لتقويم المنهج ومعرفة مدى ملائمته لحاجات التلاميذ النفسية والاجتماعية والثقافية .

٤ - الاختبارات التدريبية : وتستخدم في تدريب التلاميذ على جزئيات المنهج ، وذلك بوضعه في صورة اختبار يقصد زيادة مهارة التلميذ عن طريق تدريبهم على حله عدة مرات ، لتثبيت المعلومات في أذهانهم ، وتمارينهم على الإجابة عن هذا النوع من الاختبارات .

كيف نعمل اختبارا موضوعيا ؟

من الممكن أن نعمل اختبارا موضوعيا إذا تتبعنا الخطوات الآتية :

أولا - نبدأ بتحديد ميدان الاختبار ، وليكن منهج القواعد لحد صفوف المرحلة الإعدادية ، وأن ما يلفت النظر في هذا المنهج أنه مكون من عدة أبواب ، وكل باب يشتمل على عدة أقسام ، وكل قسم يتكون من مجموعة من الأجزاء . هذه الأجزاء كلها يجب أن تحصر ، وأن تدون في قائمة ليتمكن تمثيل جزئيات المنهج في الاختبار تمثيلا صحيحا .

ثانيا - نأخذ في تصنيف هذه الأجزاء ، لا بحسب صعوبتها وسهولتها ، بل بحسب أهميتها في الاستعمال ، ولنضرب لذلك بعض الأمثلة :

أ - الفعل الماضي والفعل المضارع إذا أسند كل منهما إلى اسم ظاهر .
فالفعل الماضي مفتوح الآخر باستمرار ، أما الفعل المضارع فإنه يكون مرفوعا أو منصوبا أو مجزوما تبعا للعوامل السابقة عليه وليس من الأنصاف أن نسوي بينهما في الاختبار .

ب - الفعلان (دعا ورمى) . كل الذي يهمنا بشأنهما أن يعتاد التلميذ أن يقول فيهما عند الإسناد إلى الضمائر « دعوت ورمى » وليس من المهم أن يعرف أن أصل الالف في الفعل الأول الواو، وأصلها في الفعل الثاني الياء

ولذلك يجب أن نهتم في مثل هذا الموضوع بالناحية التطبيقية لا بالناحية النظرية وهكذا . . .

وهذا التصنيف في غاية الأهمية ، لأنه يساعد واضع الامتحان على أن يعطى لكل جزئية من جزئيات المنهج من العناية ما يوازي أهميتها .

ثالثا - الخطوة التالية لذلك هي اختيار نوع الأسئلة التي يتكون منها الاختبار ، ولابد أن نضع في الاعتبار ما يأتي :

أ - الميدان الذي نريد قياسه . فالأسئلة التي تناسب قياس القدرة على الفهم غير الأسئلة التي تقيس القدرة على التعبير ، وهذه تخالف الأسئلة التي تقيس القدرة على الاستعمال اللغوي . . . وهكذا .

ب - الأشخاص الذين سيجري عليهم الاختبار من حيث الجنس والسن والمستوى الثقافي والاجتماعي . إذ أن الأسئلة التي تناسب الكبار قد لا تناسب الصغار ، وما يناسب الذكور ربما لا يناسب الإناث ، وما يلائم مستوى ثقافيا معين قد لا يلائم مستوى آخر أعلى أو أقل ، وما يتقبله شخص من طبقة اجتماعية معينة قد لا يتقبله غيره من الذين ينتمون إلى طبقة اجتماعية أخرى .

ج - الهدف من الاختبار : فالأسئلة التي يقصد بها قياس التذكر ، تخالف في طبيعتها الأسئلة التي يقاس بها التفكير . . . الخ .

فاذا لاحظنا ذلك كله أمكننا أن نبدأ في صياغة الأسئلة التي يتكون منها الاختبار .

رابعا - بعد ذلك نبدأ في ترتيب هذه الأسئلة لتأخذ الشكل العام للاختبار ، ويراعى في ترتيب هذه الأسئلة أن يبدأ فيها بالسهل ثم السهل ثم المتوسط ثم ما فوق المتوسط ثم الصعب ثم الأصعب . غير أن هذا الترتيب متأثر - بلا شك - بدائية واضع الاختبار . ولذا فإن هذا الترتيب ليس نهائيا بل هو محاولة أولية .

خامسا - ولكي نتأكد من سلامة صياغة أسئلة الاختبار وترتيبها يجب إجراءه على عينة صغيرة من التلاميذ الذين سيجيبون عنه ، وفي هذه التجربة ستتضح الأخطاء الكبرى في تكوين الأسئلة وترتيبها ، وعلى واضع الاختبار أن يستفيد من هذه التجربة ، ويعدل في الاختبار على ضوء ما يتكشف له ، ثم يعيد تجربته مرة ثانية وثالثة حتى يطمئن إلى سلامة الاختبار ، وصلاحيته لتحقيق الهدف الذي وضع من أجله .

الانواع الشائعة في الأسئلة الموضوعية :

هناك أنواع متعددة من الأسئلة التي يمكن استخدامها في تكوين الاختبارات الموضوعية ، ويمكن أن نستخرج من النوع الواحد صورا متعددة .

وفيما يلي بعض الانواع الشائعة في هذه الأسئلة :

أولا - الاسئلة الحرة :

وهذا النوع يمكن أن نجد منه صورتين ، الاولى عبارة عن قصة أو مقالة ، يعقبها عدد من الاسئلة للاجابة عنها . والثانية عبارة عن قصة أو مقالة أيضا ، يطلب من التلميذ أن يختصرها الى الربع أو الثلث .

وفيما يلي مثال لذلك :

القصة :

أراد رجل أن يقضى يومه في رحلة خلوية ، فأخذ معه صقره الذي يساعده في الصيد ، وذهب الى خارج المدينة ، وبينما كان يبحث عن شيء يصيده ، وجد أمامه غزالا جميلا . فأخذ يطارده ، والغزال يجرى أمامه ، والصقر يطير خلفه ، حتى إذا تعب وقف ليستريح ، وأحس بالعطش ، فأخذ يبحث عن ماء يشرب منه ، فوجد نفسه في مكان لا ماء فيه ، ورأى صخرة عالية يقطر منها الماء ، فوضع اناءه تحت هذه القطرات ليشرب ما يتجمع فيه ، ولكن الصقر كان يطير في الهواء ، ويصعد فوق الصخرة ، ثم يعود فيضرب الاناء بجناحيه ، فيسيل ما فيه على الارض . ولما تكرّر منه ذلك ، غضب صاحبه وضربه بسهمه فقتله ، ثم صعد فوق الصخرة ليشرب من مائها ، وكان أسفه شديدا ، حين وجد وسط الماء أفعى ميتة .

أ - الاسئلة :

- ١ - لماذا كان الرجل يبحث عن الماء ؟
- ٢ - ما الذي ذهب به الى الصحراء ؟
- ٣ - كيف قتل الرجل صقره ؟
- ٤ - بم تعلل ندم الرجل حين صعد فوق الصخرة ؟
- ٥ - ضع عنوانا مناسباً لهذه القصة .

ب - التلخيص :

لخص هذه القصة فيما لا يزيد على خمسة أسطر .

ثانيا - اسئلة الصواب والخطا :

ويمكن أن نميز من هذا النوع الصورتين الآتيتين :

أ - ضع علامة (صح) أمام الجملة الصحيحة فيما يلي :

- من عمل الخير شكره الناس .

- من يعمل الخير له الشكر .

ب - ضع خطا تحت الاجابة الصحيحة (لا أو نعم) فيما يأتي :

(كان الجو جميلا) هل كلمة « الجو » مرفوعة لانها :

نائب فاعل ؟ نعم لا

اسم كان ؟ نعم لا

غير أن مثل هذا النوع من الأسئلة يعطى فرصة كبيرة للتخمين ، إذ أن احتمال التخمين في هذه الحالة يساوى ٥٠ ٪ ويمكن التغلب على ذلك بطرح عدد الاجابات الخاطئة من عدد الاجابات الصحيحة ، والنسائج هي الدرجة الحقيقية للاختبار .

ثالثا - أسئلة الاختيار من متعدد :

وينبغي ألا تقل عدد الاجابات التي يقع الاختبار من بينها عن أربع ، وبذلك تقلل من فرص التخمين في الاجابة ، ويجب أن تكون هناك اجابة قريبة من الاجابة الصحيحة لنختبر دقة التمييز عند التلاميذ ، ومن أمثلة هذا النوع : ضع علامة (صح) الى جانب الاجابة الصحيحة فيما يلي :

(جلست تحت الشجرة) كلمة (تحت) منصوبة لانها :

- خبر كان
- مفعول ثان
- مفعول به
- ظرف مكان
- ظرف زمان

رابعا - أسئلة تعريف الكلمات :

ويكون ذلك بعرض بعض الكلمات على التلاميذ ويطلب منهم ذكر معنى كل كلمة في الاتساع الذي أمامها مثل :

اكتب أمام كل كلمة معناها باختصار :

جزيرة :

واحة :

هضبة :

نهر :

بحر :

خامسا - أسئلة التكميل :

ويمكن أن نميز من هذا النوع أربع صور كما يأتي :

أ - وضع قصة أو فقرة حذف منها بعض الكلمات ، ثم توضع هذه الكلمات أمام التلميذ مع بعض الكلمات الاخرى ، ويطلب منه أن يملأ الأماكن الخالية بكلمات مناسبة من هذه الكلمات مثل :

ضع الكلمة المناسبة من الكلمات الآتية في مكانها المناسب لها من القصة المذكورة بعدها :

(عن - المدرس - المدرسة - في - الى - يرسلوا)

ذهب أحمد الى فلما دخل الفصل وجد

زملاءه يقولون : مريض ، فاقترح عليهم أن إليه خطابا فيغفرون فيه شعورهم نحوه .

ب - وضع جزء من قصة ، ويطلب من التلميذ اكمالها مثل :
اكمل القصة الآتية :

خرج عادل من المدرسة ، في الساعة الثانية بعد الظهر ، وبينما هو في طريقه الى منزله ، رأى غلاما جالسا على طوار الشارع ، وهو يبكي بصوت خافت ، فتقدم منه وسأله : ماذا يبكيك ؟

فأجاب : انى جائع .

قال عادل :

ج - وضع عبارات ناقصة ، ويطلب من التلميذ اكمالها مثل :

اكمل العبارات الآتية بما يناسبها :

(كان) ترفع المسند اليه وتنصب ...

(ان) المسند اليه المسند

أسلوب الشرط يتكون من أداة الشرط و ... و ...

د - وضع اجوبة يطلب من التلميذ أن يكتب الاسئلة التى تناسبها .
مثل :

أمسك سمير سماعة المسرة (التليفون) وتحدث مع صديقه عصام قليلا
ثم أجابه بما يأتى :

الاجوبة

الاسئلة

بخير ، والحمد لله .

سأقضى عطلة الصيف فى الاسكندرية

سيكون معى أبى واخوتى .

سأمكث هناك شهرين .

اكتب الاسئلة التى وجهها عصام الى صديقه سمير فى المكان المخصص
لكل منها امام كل جواب .

سادسا - أسئلة الارتباط :

وذلك بأن نعطى للتلميذ عبارات بينها تناسب ، وقد حذفنا منها كلمة
أو جملة ، ويطلب منه اكمالها اعتمادا على هذا التناسب مثل :
ضع الكلمات المناسبة فيما يلى :

لم للجزم مثل أن

ان الشرط مثل هل

سابعا - أسئلة التناسب والتوفيق :

وذلك بوضع مجموعتين من الكلمات ، بين كل كلمة من المجموعة الاولى
وكلمة من المجموعة الثانية علاقة وتناسب ، ويطلب من التلميذ ادراك هذا
التناسب مثل :

ضع أمام كل كلمة من المجموعة الثانية رقم الكلمة التي تناسبها من المجموعة الاولى

المجموعة الثانية

() منصوب

() مجرور

() مرفوع

() مجزوم

المجموعة الاولى

(١) المسند اليه

(٢) فعل الطلب

(٣) المفعول به

(٤) المضاف اليه

ثامنا - أسئلة الترتيب :

وذلك أن يعطى التلميذ قصة غير مرتبة ، ويطلب منه ترتيبها مثل :
رتب العبارات الآتية بحيث تكون منها قصة ، ثم ضع أمام كل عبارة
منها الرقم الذى يناسبها فى الترتيب :

() فلما رآته الغربان .

() كان لاحد الفلاحين حقل من الدرة .

() امسك واحدا منها وقتله ، وعلقه على احد اعواد الدرة .

() خافت وهربت ولم تعد الى الحقل .

() وكانت الغربان تأكل ثماره ، فعمد الى حيلة بارعة .

تاسعا - أسئلة التشابه :

وذلك بأن نعطى التلميذ مجموعة من الكلمات ، بينها وجه شبه معين ،
والى جانبها مجموعة أخرى فيها كلمة واحدة تشترك مع المجموعة الاولى
فى هذا الشبه ، ويطلب من التلميذ وضع خط تحت هذه الكلمة مثل :

استنتج وجه الشبه فى كلمات المجموعة الاولى مما يأتى ، ثم ضع خطاً
تحت الكلمة التى تشبهها من كلمات المجموعة الثانية :

أ - طار . دعا . وعد (سأل . أخذ . قضى . كتب)

ب - عظيم . مقدم . عطوف اكرام . وهاب . مقبول . قائد ،

ج - اكرام . تعليم . غليان (تعاون . كتاب . انسان . منزل :

عاشرا - أسئلة التصنيف :

ويمكن أن نميز صورتين لأسئلة هذا النوع هما :
أ - أن نعطى للتلميذ مجموعة من الكلمات ، بينها نوع من التشابه وبينها
كلمة واحدة لا يوجد فيها هذا التشابه ، ويطلب منه شطب هذه الكلمة مثل :

اشطب من كل مجموعة مما يأتى الكلمة التى لا تنسب اليها :

(١) اقترب . استخرج . انكسر . توافد . احمر

(٢) قد . الى . هل . متى . لم

(٣) اساطيل . عمر . يزيد . أحمد . محمد

ب - أن نعطي للتلميذ مجموعة من الكلمات ، ويطلب منه عمل قائمتين أو قوائم منها ، بحيث تكون كل قائمة متشابهة مثل :
كون من الكلمات الآتية قائمتين بحيث يكون هناك تشابه بين كلمات كل منها :

يُشس . شد . أمر . رد . قرأ . سأل . عض . عد

- | | |
|-----|------|
| (١) | (١) |
| (٢) | (٢١) |
| (٣) | (٣) |
| (٤) | (٤١) |
| (٥) | (٥١) |

الحادى عشر - أسئلة الازداد :

وذلك بأن نعطي التلميذ مجموعة من الكلمات ونطلب منه أن يكتب الى جانب كل منها ضدها مثل :

ضع الى جانب كل كلمة من الكلمات الآتية الكلمة التى تؤدى عكس معناها :

(١)	ضحك	طويل	أمين	عظيم
(٢)	صادق	ذكى	مجتهد	وفى
(٣)	نظيف	مؤدب	سعيد	مرح

الثانى عشر - أسئلة الترادف :

وذلك بأن نعطي التلميذ مجموعة من الكلمات ، ونطلب منه أن يكتب مرادف كل منها الى جانبها مثل :

(١)	جلس	اقبل	نظر
(٢)	أسد	سيف	كرسى
(٣)	غرفة	وعاء	لحظة

ويمكن أن نتصرف فى هذا النوع والذي قبله فنضع الكلمات التى يمكن أن يختار التلميذ الاجابة الصحيحة من بينها .

ومن الواضح ان هذه النماذج ليست آخر ما يمكن الوصول إليه من تكوين الاسئلة الموضوعية اذ من الممكن ابتكار أنواع أخرى تعمل من جانبها على تحقيق الهدف منها ، والامر لا يحتاج الى أكثر من الاهتمام بهذا النوع من الاسئلة والتفكير فيه والرغبة فى الابتكار ومحاولة التقدم الى الامام خطوة أو خطوات .

التعليم في بورما

قدمت المقال : سفارة الجمهورية العربية المتحدة

بمدينة رانجون

يشمل التعليم في بورما التعليم الابتدائي والثانوي والعالي ، وهو علمي وفني ومهني . وفيما يلي نبذة موجزة مستقاة من التقرير السنوي الذي أصدرته حديثا وزارة المعارف البورمانية بعنوان (المدارس في بورما) .

١ - التعليم الابتدائي :

مدة التعليم الابتدائي ٤ سنوات ، وقد أصبح في منطقة العاصمة رانجون الزاميا ومجانيا بموجب القانون الصادر عام ١٩٥٢ ، وينحصر في التلاميذ بين سن ٦ - ١١ سنة . وبلغ عدد المدارس الابتدائية الحكومية في نهاية مارس ١٩٥٨ : ١٠٧٥١ مدرسة يدرس بها ١٣٧٤٠٠٠٠ ٥٦ شخصا وعدد المعلمين هو ٣٢٩٠٠ معلم . ومن أتم المرحلة الابتدائية ولم ينجح في امتحان المدارس المتوسطة يدخل إحدى المدارس المهنية أو الصناعية أو الزراعية أو التمريض

٢ - التعليم الثانوي :

المدارس المتوسطة . Middle Schools .

الدراسة المتوسطة تكملة للدراسة الابتدائية ومدتها ثلاث سنوات ، وهي مجانية أيضا . وتدرس اللغة الانجليزية فيها ابتداء من الصف الاول متوسط (أي الصف الخامس) .

وفي نهاية مارس ١٩٥٨ بلغ عدد المدارس الحكومية المتوسطة ٤٥٢ مدرسة ، بينها ١٤ مدرسة تدرس بها مواضيع زراعية وتربية الحيوانات . وبلغ عدد طلاب تلك المدارس في المدة المذكورة : ١٧٦٩٣١ طالبا ، ويعمل بها ٥٠٣٤ مدرسا أما المواد الدراسية بها فهي : اللغة البورمانية ، والانجليزية والرياضيات والاجتماعيات (جغرافيا) ، تاريخ ، معلومات دينية ، وطبيعة والتدبير المنزلي للإناث ، والموسيقى والرياضة البدنية .

ومن أتم الدراسة المتوسطة حق له دخول المدارس العالية High Schools أو المعاهد المهنية الحكومية . وهذه المعاهد هي : المدرسة الزراعية العالية ، المدرسة العالية للفنون ، الصفوف التحضيرية للطب ، والتدريب الزراعي ، دار المعلمين ، مدرسة المساحة ، مدرسة البوليس ، المدرسة التجارية مدرسة القابلات والتمريض ، معهد التدريب على رعاية الاطفال .

٣ - التعليم العالي :

مدة التعليم العالي سفتان . ويوجد في البلاد ٢٣٥ مدرسة حكومية عالية في نهاية مارس ١٩٥٨ بها ٩٢٠١٥ طالبا و ١٩٥٥ معلما . ويدرس في

بعضها التدبير المنزلى والفنون الصناعية ودروس تجارية ، والزراعة ،
وتربية الدواجن . كما أن فى بعضها صفوفاً تحضيرية للطب .

والمواضيع التى تدرس فى المدارس العالية هى : اللغة البورمية ، واللغة
الانجليزية والرياضيات والاجتماعيات والطبيعة والكيمياء وعلم الحياة
والاقتصاد والزراعة والفنون الصناعية والمحاسبة الابتدائية ، والموسيقى
والرياضة البدنية وبعض المواد التجارية .

وهناك خمس مدارس حكومية عالية ومتوسطة تدرس بها مواضيع
خاصة بالإضافة الى المواضيع العامة وهى المدرسة العالية للفنون فى رانجون
والمدرستان الزراعيتان العاليتان فى Myaungmya and Myivtha والمدرستان
الزراعتان المتوسطتان فى Shwebo & Thegon

ومن نال شهادة المتريكوليشن (شهادة البكالوريا) يمكنه دخول جامعة
مندلاى او جامعة رانجون او الكليات الاخرى . ومن اجتاز امتحان التعليم
العالى دون الحصول على المتريكوليشن يمكنه دخول أحد المعاهد الآتية :
معهد الفنون ، معهد البيطرة ، معهد الزراعة ، معهد البوليس ، معهد
التدريب العسكرى ، معهد التدريب الصحى ، معهد المعلمين ، مدرسة
المساحة ، مدرسة الاحراض ، مدرسة اللاسلكى ، ومدرسة البريد والبرق ،
مدرسة التمريض (للناث) ، مدرسة المحاسبة .

٤ - التعليم الفنى :

وهو على نوعين : تدريب فنى وتعليم فنى
أما التدريب الفنى فيقدم فى المدارس الحكومية العادية او فى مدارس
خاصة به . والمواضيع التى تدرس هى : أشغال على الورق ، Ceramics
الرسم الميكانيكى ، أشغال الخشب ، أشغال معدنية ، تجليد الكتب ، النجارة
الآلية ، أشغال الجلود وغيرها .

وللتعليم الفنى معهدان حكوميان أحدهما فى انسین Insein والاخر
فى مندلاى ، ويقبل بهما حائزو شهادة المتريكوليشن والناجحون فى امتحان
المدارس الفنية العالية ممن لم يبلغوا العشرين من العمر .

ومدة التعليم الفنى ثلاث سنوات ، ويمنح الطالب مبلغاً قدره ٢٠ روبية
شهرياً . ومن جملة المواد التى تدرس فى المعهدين المذكورين أصول انشاء
الابنية والسكك الحديدية والطرق العامة وأشغال البلديات وأصول
تصميم وضع الآلات وتكنولوجيا القوة الكهربائية والصناعة الثقيلة وأعمال
المناجم .

وفى مدرسة رانجون الفنية الحكومية العالية تدرس البورمية والانجليزية
والرياضيات والكيمياء والفيزياء واحدى المواد الآتية : آلات الراديو ،
الاسلاك الكهربائية ، السيارات ، ماكينات الديزل ، عمل الصفائح . . .

٥ - التعليم الزراعى :

يقدم التعليم الزراعى فى المدارس العادية او فى مدارس مستقلة به .
وهناك خمس مدارس زراعية فى بورما يدرس بها الاقتصاد الزراعى

و Agvonomy والغابات وحماية النباتات والكيمياء وأصول الزراعة الآلية وعلم النبات والرياضة البدنية وتربية الحيوانات وأصول التربية الزراعية أما مدة الدراسة فسنتان ويمنح المتخرجون دبلوما في الزراعة .

٦ - التعليم التجارى :

تقدم دروس تجارية في بعض المدارس العالية (الصفين الثامن والتاسع) ومدة الدراسة سنتان يقدم فيها : الاختزال بالبورمية والانجليزية ، والآلة الكاتبة ، البورمية والانجليزية ، الادارة التجارية ، المحاسبة الابتدائية ، التدريب على أعمال السكرتارية .

٧ - تدريب المعلمين :

يقوم معهد التربية Faculty of Education التابع لإدارة جامعة رانجون بتخريج المعلمين للمدارس العالية وفيه ثلاث مراحل . المرحلة الاولى ومدتها سنتان يحصل الطالب فيها على درجة B.A (ED.) والثانية ومدتها سنة يحصل الطالب بها على دبلوم في التعليم ، والثالثة ومدتها سنة أيضا يحصل الطالب بها على شهادة Bachelor of Education

وهناك أيضا كليتان للمعلمين في رانجون وماندلاي و ٤ دور للمعلمين لتخريج مدرسين للمدارس الابتدائية . ويقدم للطالب فيها منحة سنوية قدرها ١٣٠٠ روبية .

٨ - احصائيات

الطلاب في المدارس الحكومية واجناسهم ومذاهبهم

الوطنيون Nationals

المذهب	الاجناس	العدد
بوذيون	بورمانيون وغيرهم	١٣٦٥٥٨٨
مسيحيون	» »	٤٣٧٥٣
مسلمون	» »	٦٣٦٠٨
هندوس	غير بورمانيين	٥١٣٤

غير الوطنيين Non-Nationals

الجنس	هنود	باكستانيون	صينيون	غيرهم
العدد	٤٠٧	٢٠٧	١٠٨٣	٢٤

الاولاد في المدارس الحكومية

الجنس	ابتدائي	ثانوى	عالى
ذكر	٦٩٦٨٦٨	٩٨٨٠٩	٣٩١١٦
أنثى	٥٨٤٦٨٤	٤٤٩١٨	١٥٤١٠
المجموع	١٢٨١٥٥٢	١٤٣٧٢٧	٥٤٥٢٦

يكمل عدد الابتدائي ٨٥ ٪ والثانوى ١٠ ٪ والعالى ٥ ٪

نفقات التعليم

السنة المالية	النفقات الكلية بالروبية	النسبة المئوية بالنسبة لجميع نفقات الحكومة
١٩٤١-٤٠	٨٠٣٠٠٠٠٠٠	٢٠٥ ٪
١٩٤٦-٤٥	٣٠٩٦٣٠٠٠٠	٢٠٥ ٪
١٩٤٧-٤٦	١٦٠٧٣٣٠٢٦٠	٣٠٩ ٪
١٩٤٨-٤٧	٢٢٠١٧٤٠٣٧٦	٤٠٥ ٪
١٩٤٩-٤٨	١٥٠١٠٦٠٩٩١	٢٠٩ ٪
١٩٥٠-٤٩	١٥٠٤٤٤٠٠٩٨	٤٠٩ ٪
١٩٥١-٥٠	٢٥٠٩٩٩٠٠٠٠	٣٠٩ ٪
١٩٥٢-٥١	٤٠٠٦١٣٠٠٠٠	٤٠٧ ٪
١٩٥٣-٥٢	٨٠٠٠٩٧٠٠٠٠	٧٠١ ٪
١٩٥٤-٥٣	٩٣٠٥٥٢٠٠٠٠	٧٠٢ ٪
١٩٥٥-٥٤	١٢٠٩٢٤٧٠١٢٠	٨٠٩ ٪
١٩٥٦-٥٥	٩٢٠٩٩٥٠٢٨٠	٨٠٥ ٪
١٩٥٧-٥٦	١٣٤٠١٧٧٠٠٠٠	١٠٠٦ ٪
١٩٥٨-٥٧	١٣٠٠٠٧٥٠٠٠٠	٩٠٦ ٪

أرقام تتكلم

الفتاة المصرية والتعليم الجامعى

ادارة الاحصاء

عندما بدأت الفتاة المصرية تزحف فى موكب النور لترشف من مناهل العلم اجتازت ميدان التعليم العام والتعليم الفنى متطلعة الى ميادين أكثر علما وأوسع ثقافة وهى ميادين التعليم الجامعى وقد طرقت الفتاة المصرية أبواب الجامعة لأول مرة فى العام الدراسى ٢٩-٣٠ حيث التحقت بعض الطالبات بجامعة القاهرة (الجامعة المصرية فى ذلك الحين) وكانت هى الجامعة الوحيدة بمصر اذ ذاك وكان اتجاه الطالبات فى البداية الى كليات الآداب والعلوم والطب وفى العام المذكور التحقت أربع طالبات بكلية الآداب والتحقت ثمان طالبات بكلية العلوم والتحقت أربع طالبات بكلية الطب وفى العام الدراسى ٣٠-٣١ بدأ اقبال الطالبات على كلية الحقوق وكانت طليعتهن طالبة واحدة فى ذلك العام ولم يلبثن بعد ذلك أن يمتن شطر الكليات الاخرى فاستقبلت كلية التجارة أول فوج منهن فى السنة الجامعية ٣٥-٣٦ وكان يتكون من أربع طالبات ثم توالى الاقبال فيما بعد على كليات الهندسة والزراعة فى السنة الجامعية ٤٥-٤٦ وتبع ذلك اقبالهن على كلية الطب البيطرى فى السنة الجامعية ٤٧-٤٨ وكلية دار العلوم فى السنة الجامعية ٥٣-٥٤ ومن الجدول الآتى يتبين لنا عدد الطالبات اللائى سبقن بالالتحاق فى كل كلية على حدة مرتبة حسب تاريخ الالتحاق كما يظهر منه تطور اعداد الطالبات فى عدة سنوات لبعض الكليات بجامعة القاهرة

الكلية	السنة					
	٣٠-٢٩	٣١-٣٠	٣٥-٣٦	٤٥-٤٦	٤٧-٤٨	٥٣-٥٤
الآداب	٤	٨	٨٢	٣٢٥	٤٤٥	٨٦٤
العلوم	٨	٦	٢٨	٣٨	٦٩	١٤٠
الطب	٤	٨	٤٢	١٦٤	٣٣٢	٤٣٣
الحقوق	—	١	٩	٣٧	٦٢	٣١٤
التجارة	—	—	٤	٢٦	٧٦	٢١٨
الزراعة	—	—	—	٢٤	٤٣	١٤٩
الهندسة	—	—	—	٣	٤	٧
الطب البيطرى	—	—	—	—	٢	٢٥
دار العلوم	—	—	—	—	—	٢٩

وكما عرضنا أول اعداد من الطالبات التحقن بكل كلية من الكليات الجامعية وتاريخ التحاقهن بها نستعرض كذلك أول اعداد من الخريجات فى كل كلية وتاريخ تخرجهن ويتضح ذلك من الجدول الآتى :

الكلية	السنة								
	٢٢-٢٣	٢٣-٢٤	٢٤-٢٥	٢٦-٢٧	٢٨-٢٩	٣٠-٣١	٣٢-٣٣	٣٤-٣٥	٣٥-٣٦
الآداب	٤	٢	٤	٥	١٩	٨٦	٩٢	٨٥	١٣٧
الحقوق	١	—	—	—	٨	٨	١٦	٢٦	٣٨
الطب	—	—	٣	٤	٨	١٨	١١	٣٢	٥١
العلوم	—	—	—	١	٦	٨	١١	١٨	٣٦
التجارة	—	—	—	—	٤	١٨	١٣	٣٥	٣٦
الزراعة	—	—	—	—	—	١٦	١٢	٢٠	٣٧
الهندسة	—	—	—	—	—	—	٢	—	—
الطب البيطرى	—	—	—	—	—	—	—	٢	٤
دار العلوم	—	—	—	—	—	—	—	—	٣

وبالنظر الى الجدول نلاحظ أن عدد الخريجات يزيد أحيانا ويقل أحيانا بعكس عدد الملتحقات فاننا نلاحظ أنه كان في تزايد مستمر ويرجع ذلك الى أن عدد الخريجات يتوقف على نتيجة الامتحان وعلى عدد من يواصلن دراستهن الجامعية اذ أن بعض الطالبات قد تنقطع عن الدراسة أثناء المرحلة الجامعية مما يؤثر فى عدد الطالبات اللائى يتخرجن .

تطور التعليم الجامعى للبنات من سنة ٥٠ الى سنة ١٩٥٨

ظلت الجامعة المصرية (التى صدر القانون رقم ٢٧ لسنة ١٩٤٠ بتعديل اسمها الى جامعة فؤاد الاول ثم صدر القرار الجمهورى فى سنة ٥٣ بتعديل اسمها الى جامعة القاهرة) هى الوحيدة فى مصر التى تحمل أعباء تنشئة الجيل الناهض من الشباب المثقف حتى سنة ١٩٤٢ عندما صدر القانون رقم ٣٢ لسنة ١٩٤٢ بإنشاء جامعة الاسكندرية التى أطلق عليها فى ذلك الحين جامعة فاروق الاول ولما زاد الاقبال على التعليم الجامعى نتيجة لانتشار الوعى التعليمى بين أفراد الشعب ضاقت جامعتى القاهرة والاسكندرية بالراغبين فى التعليم الجامعى من الطلبة فأنشئت فى يوليو سنة ٥٠ جامعة عين شمس التى أطلق عليها وقت انشائها اسم جامعة ابراهيم باشا الكبير وفى العام الدراسى ٥٧-٥٨ افتتحت كليتا العلوم والهندسة بجامعة اسبوط .

وجدير بالملاحظة أن عدد الطالبات بالجامعات المصرية زاد زيادة كبيرة فى السنوات الاخيرة حتى أصبح عددهن فى العام الدراسى ٥٨-٥٩ فى كليات الآداب ٣٧٠٩ طالبة وفى كليات الحقوق ١٢٩٢ طالبة وفى كليات التجارة ١٩٨٤ طالبة وفى كليات الطب والصيدلة وطب الاسنان ١٢٣٧ طالبة وفى كليات العلوم ٤١١ طالبة وفى كليات الزراعة ٤٩٨ طالبة وفى كليات الهندسة ١٦٣ طالبة وفى كلية الطب البيطرى ٥٧ طالبة وفى كلية دار العلوم ٣٠٣ طالبة .

ولبيان التطور الذى حدث فى تعليم البنات بالجامعات نستعرض أولا مقارنة اجمالية لنسبة عدد الطالبات الى جملة الطلبة (ذكورا واناثا) فى الجامعات الثلاث القاهرة وعين شمس والاسكندرية فيظهر لنا مدى اقبال الفتيات على التعليم الجامعى وزيادته سنة بعد أخرى من سنة ٥٠ الى سنة ١٩٥٨

جامعة الاسكندرية			جامعة عين شمس			جامعة القاهرة		
عدد الطلاب	جولة الطلبة	٠/٠	عدد الطلاب	جولة الطلبة	٠/٠	عدد الطلاب	جولة الطلبة	٠/٠
٢٣٩	٥٩٨٧	٧٠٦	٥٧٤	٧٧٣١	٧٠	١٣٠٦	١٨٤٩٠	٥١-٥٠
٣٩٥	٦٤٥٧	٦١	٨٤٠	٩٨٣٠	٧٥	١٤٦٩	١٩٤٦٠	٥٢-٥١
٥٤٤	٧٨٥٣	٦٩	١٣٥٦	١٤٤٥٩	٨٥	١٦٥٩	١٩٤١٩	٥٣-٥٢
٧٧٤	١٠٣١١	٧٥	١٨٦٣	١٨١٦٤	٩٠	٢٠٩٢	٢٣٢٠٦	٥٤-٥٣
٧٥٦	١٠٩٨٢	٦٩	٢٠٨١	١٨٥٨٤	١٠٥	٢٧٩٩	٢٦٥١٤	٥٥-٥٤
١٢٣٠	١٢٨٨٥	٩٥	٢٥٨٣	٢٠٧٥٩	١٣٠	٣٣٨٨	٢٥٩٠٦	٥٦-٥٥
١٥١٩	١٥٦٧٧	٩٧	٢٧٠٦	١٩٦٠٧	١٢٥	٣٦٣١	٢٨٨٩٥	٥٧-٥٦
١٧٨٠	١٦٨٣٣	١٠٥	٣٣١٢	٢٣١٠٢	١٢٩	٤٢١١	٣٢٦٥٨	٥٨-٥٧
٢٠٠٠	١٧٨٥٢	١١٢	٤٠٣٦	٢٣٧٦٠	١٣٨	٤٧٤٩	٣٤٤٣٩	٥٩-٥٨

ويتبين لنا من الجدول السابق أن أكبر نسبة من الطالبات توجد في جامعة عين شمس في حين أن أكبر عدد منهن يوجد في جامعة القاهرة ويرجع ذلك إلى أن مجموع طلبة جامعة القاهرة أكبر من مجموع طلبة عين شمس مما يعمل على تقليل نسبة الطالبات في جامعة القاهرة ، وفي جامعة الاسكندرية يوجد أقل عدد من الطالبات ونسبتهن أقل نسبة بين طلبة الجامعات ، وبوجه عام نلاحظ أن نسبة الطالبات في الجامعات كلها في زيادة مستمرة سنة بعد أخرى ففي جامعة القاهرة كانت نسبة الطالبات سنة ٥٠ - ٧٪ وأصبحت في سنة ٥٨ نحو ١٧ / ٠ وفي جامعة الاسكندرية كانت نسبة الطالبات سنة ٥٠ ، ٥٦ / ٠ وأصبحت في سنة ٥٨ ، ١١ / ٠ ويظهر لنا من هذه الأرقام أن نسبة الطالبات في جامعتي القاهرة والاسكندرية قد تضاعفت في مدى ثمان سنوات بينما هي في جامعة عين شمس قد زادت نحو ٢٥ مرة في نفس المدة .

الفتاة المصرية والدراسة بالكليات المختلفة

رأينا من قبل أن اقبال الطالبات على الدراسة بالكليات المختلفة يتفاوت من كلية لأخرى والوقوف على مدى اقبال الطالبات على الدراسة بكلية ما وعدم اقبالهن على كلية أخرى نستعرض جملة الطلبة ونسبة الطالبات في الكليات المختلفة بالجامعات المصرية فيتبين لنا ما نصبو اليه وبمقارنة نسبة الطالبات في السنوات المختلفة بكل كلية يظهر لنا تطور اقبالهن على التعليم الجامعي والجدول الآتي تبين لنا تطور التعليم الجامعي للبنات في الفترة من سنة ٥٠-٥١ إلى سنة ٥٨-٥٩ في الكليات المختلفة بالجامعات المصرية .

١ - كليات الآداب :

٥٠-٥١	٥١	٥٢	٥٣	٥٤	٥٥	٥٦	٥٧	٥٨-٥٩
٣١٧٤	٣٦٤٨	٤٣٨٨	٦٥٧٨	٨٨٩٤	٩٢٨٣	١٠٠٤٣	١٤٢٦٨	١٥٥٥٠
٦٦٨	٧٩٧	٩٨٦	١٣٤٩	١٨٦١	٢٦٣١	٢٦٣٤	٣١٧٠	٣٧٠٩
٢١٠	٢١٨	٢٢٥	٢٠٥	٢٠٩	٢٨٣	٢٦٣	٢٢٢	٢٣٨

يتضح من هذا الجدول :

١ - أن أعلى نسبة للطالبات توجد في كليات الآداب التي كانت ولا تزال الهدف الرئيسي للفتيات في دراستهن ويرجع ذلك إلى أن المواد التي تدرس بها تتناسب وطبيعة المرأة فالنساء غالبا يعشقن الأدب والفلسفة . ومن الجدول نجد أن عدد الطالبات بكليات الآداب في زيادة مستمرة سنة بعد أخرى وإن كانت نسبتهن في السنوات الأخيرة نقصت عما كانت عليه فإلما يرجع ذلك إلى زيادة عدد الطلبة زيادة كبيرة نتج عنها نقص نسبة الطالبات

٢ - كلية دار العلوم :

٥٠-٥١	٥١	٥٢	٥٣	٥٤	٥٥	٥٦	٥٧	٥٨-٥٩
٦٠٧	٦٨٩	٨٠٧	٩٨٦	١٠٩٣	١٤٦٥	١٥٠٣	١٦٢٧	١٦٠٧
-	-	-	٣٣	٤٦	١١١	٢٠١	٢٧٤	٣٠٣
-	-	-	٣٣	٤٣٢	٧٥	١٣٣	١٦٨	١٨٨

٢ - يلي اقبال الطالبات على كليات الآداب اقبالهن على كلية دار العلوم ولو أن هذه الكلية بدأت الطالبات يطرقن أبوابها من فترة وجيزة إلا أن نسبتهم بها ارتفعت سريعا حتى وصلت من ٣٣/٠ في سنة ٥٣ ، الى نحو ١٩٪ سنة ٥٨ ، أى أنها ارتفعت ستة أمثال فى خلال خمس سنوات وزيادة اقبال الطالبات على هذه الكلية راجع الى نفس الاسباب التى ذكرناها فى كليات الآداب حيث أن طبيعته الدراسيه بهما متشابهة تقريبا .

٣ - كليات العلوم :

٥١-٥٠	٥١	٥٢	٥٣	٥٤	٥٥	٥٦	٥٧	٥٨-٥٩
١٩٦٠	١٨٨١	٢٠٥٨	١٩٩٩	١٩٤٧	٢١٣٤	٢٤٧٨	٢٥٩٥	٣٤٨٨
١٤٧	١٩٤	٢٢٥٨	٢٩٨	٣٣٥	٣٥٥	٣٥٩	٣٣٧	٤١١
٧٥	١٠٣	١٢٥	١٤٩	١٧٢	١٦٦	١٤٥	١٣٥	١١٨

٣ - تقع كليات العلوم فى المرتبة الثالثة من حيث نسبة الطالبات بها فقد كانت هذه النسبة ٧٥/٠ فى سنة ٥٠ وتدرجت حتى وصلت الى ١٧/٠ . سنة ٥٤ ثم بدأت تتناقص حتى وصلت الى ١٢/٠ سنة ٥٨ واذا رجعنا الى اعداد الطالبات نجدها فى زيادة مستمرة ولكن الزيادة الكبيرة فى عدد الطلبة هى التى أدت الى نقص نسبة الطالبات الى مجموع الطلبة .

٤ - كليات الطب :

٥١-٥٠	٥١	٥٢	٥٣	٥٤	٥٥	٥٦	٥٧	٥٨-٥٩
٥٨٥٨	٦٣١١	٦٦١٦	٧٠١٥	٧٢٢٦	٧٥٤٢	٨١٧٠	٨٠٧٨	٨٨٥٩
٥٦١	٦٢٠	٧٣١	٨٥١	٨٦٠	٨٧٩	٩٦٣	٩٨٩	١٢٣٧
٩٥	٩٨	١١٥	١٢١	١١٩	١١٦	١١٨	١٢٢	١٣٩

٤ - واذا رجعنا الى الجدول الخاص بكليات الطب نجد أن عدد الطالبات بها يزيد زيادة مطردة فى كل سنة عن سابقتها وكذا نسبتهم الى مجموع الطلبة فبعد أن كانت نسبة الطالبات ٩٥/٠ فى سنة ٥٠ تدرجت فى الزيادة الى أن أصبحت نحو ١٤/٠ فى سنة ١٩٥٨ .

٥ - كليات التجارة :

٥١-٥٠	٥١	٥٢	٥٣	٥٤	٥٥	٥٦	٥٧	٥٨-٥٩
٦٩٥١	٧٨٦٦	٨٥٠٥	١٠٩٢٢	١١٥٦٧	١٣٣٢٥	١٣٩٣٤	١٧٨٠٥	١٧٨٩٦
١٩٩	٢٤٩	٣٦١	٥٧١	٧٦٠	١٠٥٢	١٢٢٧	١٧٣٧	١٩٨٤
٢٨	٣١	٤٢	٥٢	٦٥	٧٩	٨٨	٩٧	١١٥

٥ - أما كليات التجارة فنلاحظ أن عدد الطالبات بها يزيد زيادة كبيرة فى كل سنة عن سابقتها حتى أن عدد الطالبات كان فى سنة ٥٠ ، ١٩٩ طالبة فأصبح عددهن فى سنة ١٩٥٩/٥٨ ١٩٨٤ طالبة أى أن عددهن زاد عشر مرات فى خلال ثمان سنوات بينما نسبتهم فى خلال هذه المدة لم تزد أكثر من نحو ٨٪ حيث كانت نحو ٣٪ فأصبحت ١١٪ ويرجع ذلك الى زيادة مجموع الطلبة بنسبة كبيرة جدا أضعفت من زيادة نسبة الطالبات .

٦ - كليات الحقوق :

٥٩-٥٨	٥٧	٥٦	٥٥	٥٤	٥٣	٥٢	٥١	٥١-٥٠	
١٤٤٥٠	١٥٦٨٦	١٤٦٩٦	١٣٠١٧	١٤٦٧٣	١٤٢٨٧	١٠٧٠٩	٧٦٣٠	٦٢٥٠	جملة الطلبة
١٣٧٤	١٣٢٨	١١٦٢	٨٨٨	٧٨٨	٧٠١	٥٢٢	٣٢٥	٢١٠	عدد الطالبات
٨٧٨	٨٧٤	٧٧٩	٦٧٨	٥٧٤	٤٧٩	٤٧٨	٤٧٢	٣٧٣	نسبة الطالبات

٦ - وفي كليات الحقوق نلاحظ أن عدد الطالبات زاد زيادة كبيرة في الفترة من سنة ٥٠ الى سنة ١٩٥٨ فبعد أن كان عددهن ٢١٠ طالبة أصبح ١٢٩٢ أى أن العدد زاد نحو ٦ مرات في خلال هذه الفترة بينما نسبتهن كانت ٣٧٣ ٪/٠ في سنة ٥١-٥٠ فأصبحت ٨٧٨ ٪/٠ سنة ١٩٥٨ أى أنها زادت نحو ٥٥ ٪/٠

٧ - كليات الزراعة :

٥٩-٥٨	٥٧	٥٦	٥٥	٥٤	٥٣	٥٢	٥١	٥١-٥٠	
٤٨٩٩	٤٣٧٤	٤٤٥٦	٣٧٦٤	٢٩٣٨	٢٤٢٥	٢١٨٥	١٩٩١	٢٠٠٧	جملة الطلبة
٤٩٨	٤٧٥	٤٦٨	٤٠٠	٣٧٢	١٨١	١٠٦	٧٨	٦٧	عدد الطالبات
١٠٠١	١٠٧٨	١٠٧٦	١٠٧٦	٩٧٢	٧٧٤	٤٧٨	٣٧٩	٣٧٣	نسبة الطالبات

٧ - يزيد بها عدد الطالبات زيادة ملموسة وتستمر نسبتهن في ارتفاع من سنة ٥٠ الى سنة ٥٧ ولكن في عام ٥٨ نقصت نسبتهن مع زيادة عددهن عن العام الماضي ويرجع ذلك الى زيادة عدد الطلبة الذى أدى الى نقص نسبة الطالبات ويمكن من الجدول الخاص بكليات الزراعة أن نلاحظ أن نسبة الطالبات في سنة ٥٨ أصبحت ثلاثة أمثالها في سنة ٥٠ تقريبا في حين أن عدد الطالبات في سنة ٥٨ قدر عددهن في سنة ٥٠ نحو ٧ مرات .

٨ - كليات الهندسة :

٥٩-٥٨	٥٧	٥٦	٥٥	٥٤	٥٣	٥٢	٥١	٥١-٥٠	
٧٩١٥	٦٨٣٩	٧٣٠٥	٧٣٣٤	٧١٥٦	٥٧٧٩	٥١٤٧	٤٦٣٢	٤١٤٣	جملة الطلبة
١٦٣	٩١	٤٢	٢٥	٢٦	١٥	١١	٩	٩	عدد الطالبات
٢٠٠	١٣٣	٠٧٦	٠٣٣	٠٣٤	٠٢٢	٠٢٢	٠٢٢	٠٢٢	نسبة الطالبات

٨ - كان عدد الطالبات بكليات الهندسة سنة ٥٠ ، ٩ طالبات ونسبتهن الى مجموع الطلبة ٠٢٢ ٪/٠ وظل عدد البنات يزداد تدريجيا حتى أصبح ١٦٣ طالبة في سنة ٥٨ وأصبحت نسبتهن الى مجموع الطلبة ٢ ٪/٠ أى أن عدد الطالبات زاد ١٨ مرة في مدى ثمان سنوات بينما زادت نسبتهن في هذه الفترة عشر مرات .

كلية الطب البيطرى

٥٩-٥٨	٥٧	٥٦	٥٥	٥٤	٥٣	٥٢	٥١	٥١-٥٠	
٩٢٢	٧٢٢	٥٨٧	٤٩٣	٤٨٤	٥٠٤	٤١٣	٣٧٨	٣٦٠	جملة الطلبة
٥٧	٤٣	٣٠	٢٤	٢٢	٢٩	٢٨	٢٢	١٨	عدد الطالبات
٦٢٢	٥٧٩	٥٧١	٤٧٩	٤٧٥	٥٧٧	٦٧٧	٥٧٨	٥٧٠	نسبة الطالبات

٩ - من تتبع اعداد الطالبات بهذه الكلية نلاحظ أن عددهن يتأرجح بين الزيادة والنقص مع ملاحظة الزيادة في عدد الطالبات في بعض السنوات زيادة طفيفة حيث كان عددهن في سنة ٥٠-٥١ (١٨) طالبة وأصبح عددهن (٥٧) طالبة في سنة ٥٨-٥٩ وكانت نسبتهن الى مجموع الطلبة في سنة ٥٠-٥١ (٥/٠) وأصبحت في سنة ٥٨-٥٩ (٦٢/٠) وفى خلال هذه الفترة كانت نسبتهن تتذبذب فترتفع تارة وتنخفض أخرى ويرجع ذلك الى أن طبيعة الدراسة بالكلية لا تتلاءم مع رقة الشعور والاحساس المعهود فى الفتيات .

الفتاة المصرية تتطلع الى آفاق أوسع

ولم يقف نشاط الفتاة المصرية فى ميدان التعليم عند حد التحاقها بالجامعات للحصول على درجة البكالوريوس أو الليسانس فحسب بل تطلعت الى آفاق أوسع وسعت الى مناهل أغزر علما وأوسع وأعلى ثقافة فأقبلت كثير من الطالبات على أقسام الدراسات العليا بالجامعات المختلفة يلتحقن بها وقد أثبتن جدارة وتفوقا مرموقا فنجد مثلا فى كلية الآداب جامعة القاهرة ثمان عشرة طالبة يثلن درجة الماجستير فى الآداب كما حصلت خمس طالبات على الدكتوراه .

كما أنه فى كلية العلوم نالت درجة الماجستير عشر طالبات وحصلت على درجة الدكتوراه ست طالبات .

وفى كلية الطب نالت درجة الدكتوراه ست طالبات .
وفى كلية التجارة نالت ست طالبات دبلومات من أقسام الدراسات العليا بالكلية .

وقد عرضنا هذه الامثلة لتفوق الطالبات فى التعليم الجامعى على سبيل المثال لا على سبيل الحصر فهناك أعداد أخرى من المتفوقات فى الدراسات العليا بالجامعات المصرية مادمنا قد طرقتنا هذا الباب فجدير بنا أن نذكر أن بعض خريجات الجامعات بلغن مرتبة من التفوق والامتياز أدت الى ظهور العنصر النسائى بين القائمين بالتدريس فى بعض الكليات الجامعية .

ففى كلية الآداب بجامعة القاهرة وصلت احدى الخريجات الى وظيفة أستاذ كما وصلت أخرى الى وظيفة أستاذ مساعد بكلية الآداب بجامعة الاسكندرية وقد عينت خمس من خريجات كلية الآداب بجامعة القاهرة معيدات وعينت ثلاث أخريات فى هيئة التدريس بجامعة عين شمس .

وفى كلية الحقوق بجامعة القاهرة عينت احدى الخريجات فى وظيفة مدرس

وفى كلية الطب وصلت ثمان خريجات الى وظيفة مدرسة وعينت سبع وعشرون فى وظائف معيدات بالكلية .

وفى كلية العلوم وصلت خريجتان الى وظيفة أستاذ مساعد وخريجتان الى وظيفة مدرس بنفس الكلية وخريجة الى وظيفة مدرس بكلية الزراعة بجامعة القاهرة وخريجة الى وظيفة مدرس بكلية الطب بجامعة عين شمس وقد عينت أربع عشرة من الخريجات فى وظيفة معيد بالكلية .

وفى كلية الزراعة عينت خريجتان فى وظيفة معيد .

وفى كلية الطب عينت خريجة فى وظيفة معيد .

وقد عينت احدى خريجات كلية الهندسة فى وظيفة مهندسة بالمصانع الحربية

Journal of Education

UNIVERSITY OF AIN HELWAN (U.A.H.) THE CAIRO OFFICE

70 JAHIL STREET, EL-DOKKI, CAIRO — EGYPT

— Volume 10 (1977) (November-January-March-May)

• Colloquies, Essays and Research Dealing with Education,
Teaching and Related Fields.

• All Rights Reserved for the Association.

• Materials for Publications to be addressed to Dr. Mohamed
Kh. Barakat, Secretary of the Editorial Board, 13, Liberation
Square, Cairo, Tel. 31486.

• All other correspondence to be addressed to ustaz Adel M.
Fattah, El Minawi, Executive Director at the same address.

• Annual subscription as follows :

Minimum Period of Subscription one year.

Membership P.T. 84

In Egypt and Sudan P.T. 60

reduced to P.T. 10 for Students of Teacher
Training Institutions.

Abroad P.T. 75

Price Per Copy

Egypt and Sudan P.T. 15 Palestine & Jordan 200 M.L.

Syria and Lebanon 200 L.P.T. Iraq 200 Fils.

JOURNAL OF EDUCATION

FOUNDED BY THE ASSOCIATION OF THE GRADUATES
OF INSTITUTES OF EDUCATION — CAIRO.

EDITOR: Dr. ABD EL AZIZ EL-KOUSSY

Vol. LXVI

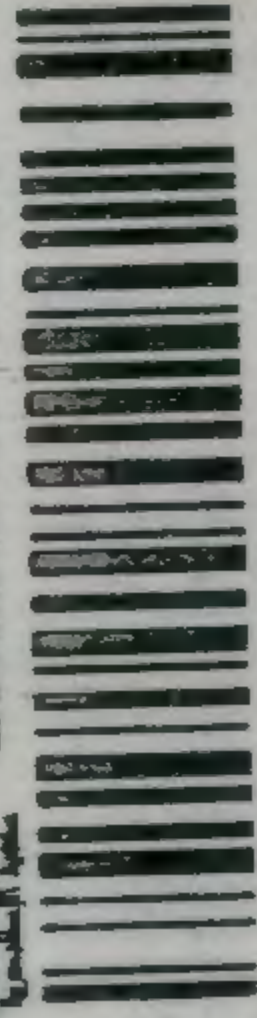
May 1959

Year XI

CONTENTS

	Page
Some of Ghandi's Ideas in Education Ustaz Ahmad Nageeb Hashim (Exec. Minister of Education)	1
Educational Questions in the United Kingdom Prof. Charles Madge. Trans. by Ustaz S. M. El Ezzawy U. A. R.'s Answer to these questions. Dr. Abdel Aziz El Koussy.	7
Cooperative Society Project in Fayyoun Zone Ustaz Hussan Elwan.	21
Educational Planning in the North Region of the U. A. R. Ustaz Mohamad Khairy Harby	28
School Units Experiment in some Primary Schools Dr. Mohamad Khaleefa Barakat.	35
Social Planning in Schools Dr. Mokhtar Hamza	44
Stencilling in Art Ustaz Abd el Ghani El Shal	47
Teachers in Spain Ustaza Zeinab Mahriz	52
Objective Tests in the Arabic Language Ustaz Abdel Fattah El Sokkary	60
Education in Burma U. A. R.'s Embassy in Rangoon.	69
Speaking Numbers Statistics Administration	73

Bibliotheca Alexandrina



0536171